Dominique Maingueneau [8] consideră tipurile de discurs ca o clasificare elementară, instabilă, dar fundamentală.

Ea permite diferenţierea discursului *jurnalistic*, a discursului *publicitar*, a celui *didactic*, sau a celui *literar*. Această clasificare defineşte un anumit număr de sectoare ale activităţii discursive într-o epocă dată, dînd instrucţiuni auditorului sau lectorului privind tipul de comportament pe care trebuie să-l adopte faţă de text.

Genurile de discurs specifică aceste tipuri de discurs. Noţiunea *gen* este foarte veche. Astfel, alături de marile genuri ca *tragedia*, *scrisoarea*, sau *epopeea*, relativ stabile, există altele, mai supuse variaţiilor istorice, aşa cum sînt *vodevilul*, *romanul preţios* etc.

După Dominique Maingueneau, sînt de menţionat patru tipuri fundamentale de textualizare şi de textualitate: ☞ (1) *naraţiunea*; ☞ (2) *argumentarea*; ☞ (3) *descrierea*; ☞ (4) *conversaţia*.

Am arătat că cercetători ca Jean - Michel Adam, Patrick Charaudeau şi alţii sînt de păreri diferite. Dacă s-ar merge prea departe cu subtipurile de texte, am risca să egalăm multiplicitatea genurilor de discurs. Conform celor spuse, vom trata textul ca realitate eterogenă, compusă din secvenţe de tipuri diverse, sau dintr-o secvenţă de un singur tip.

Analizînd opiniile autorilor menţionaţi şi ce se întîmplă, cu adevărat, în practica didactică, de predare şi învăţare în şcoală a limbii franceze ca limbă străină, am observat că tipurile discursive practicate cu precădere sînt: tipul *narativ*, tipul *descriptiv*, tipul *argumentativ*, tipul *explicativ* şi, respectiv, tipul *procedural* (sau *prescriptiv*).

1. Prin *narare*, se produce un discurs organizat, ale cărui elemente urmează o cronologie finalizată. Acest domeniu regrupează genurile care aparţin culturii ficţionale, cum ar fi povestirile de aventuri, poveştile şi fabulele. Narativul are capacitatea de a forma un univers de ficţiune veridic şi de a declanşa intriga între acţiuni şi personaje.

2. *Descrierea* conduce la un discurs organizat, ale cărui elemente ierarhizate nu sînt structurate după o anumită ordine cauzală. Acest domeniu include genuri menite să documenteze şi să memorizeze activităţile omeneşti, experienţele personale (povestiri de călătorie, jurnale intime,

[8] Dominique Maingueneau, *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Éditions „Bordas", Paris, 1990, p. 132

mărturii etc.), evenimentele de actualitate (ştiri, radio, televiziune, reportaje, cronici mondene, ori cronici sportive) sau evenimente istorice (povestiri istorice, biografii etc.). Discursul descriptiv are capacitatea de a mobiliza resursele de referinţă, de a selecta evenimentele care merită să fie prezentate, respectiv de a stabili o cronologie a acestora.

3. Tipul *argumentativ* se asociază discursului organizat ce urmăreşte să convingă interlocutorul şi să substituie punctul de vedere al acestuia cu un altul. Se materializează foarte bine în conversaţie. Deliberarea informală, dezbaterea, pledoaria, rechizitoriul, adunarea sau consiliul clasei sînt exemple de situaţii care mobilizează discursul argumentativ. Capacităţile dezvoltate de acest tip de discurs sînt: prezentarea opiniilor, formularea obiecţiilor, refutarea, negocierea punctelor de vedere diferite etc.

4. *Explicaţia* generează un discurs organizat, ale cărui elemente şi fapte sînt legate prin relaţia dintre cauză şi efect, destinat spre a face să înţeleagă *ceva*, *pe cineva* care nu cunoaşte acel *ceva*. Acest discurs se referă la transmiterea şi construirea cunoştinţelor. Genurile (mai ales orale) care îi aparţin sînt expunerea orală, conferinţa, intervievarea unui expert, dialogul explicativ etc. Capacităţile dezvoltate de acest tip discursiv sînt: prezentarea şi problematizarea diferitelor forme de cunoştinţe, mobilizarea cunoştinţelor legate de problematica tratată, strategia de cercetare a informaţiilor, relaţionarea noţiunilor abordate, respectiv distanţarea şi anticiparea, pentru a face un auditoriu să înţeleagă aceste cunoştinţe.

5. Discursul *procedural* (*injoncţiunea*, sau *prescripţia*) este destinat să determine pe cineva să execute, sau să îndeplinească o sarcină. Acest discurs se situează în domeniul consemnelor, al instrucţiunilor şi al prescrierilor produse pentru a orienta activităţile omeneşti (spune ce trebuie făcut şi sugerează modul în care trebuie să fie făcut) şi pentru a ajusta mutual comportamentul individual şi colectiv (spune ceva pentru a preciza regulile ce trebuie respectate în schimburile cu ceilalţi).

Acest tip de discurs se materializează în genuri ca: reţeta de bucătărie, notiţa de montaj, instrucţiunile de folosire, consemne, reguli de joc, descrieri de itinerar, dialoguri pentru obţinerea de informaţii etc.

În tabelul lui Charaudeau, semnalăm prezenţa pe o arie extinsă a *narativului* şi *descriptivului*. Fără îndoială, el observă că este vorba de faptul că aceste tipuri discursive sînt dominante în genurile de text menţionate.

Scanned with OKEN Scanner

În realitatea şcolară, problema a fost multă vreme identică: au dominat în discursul didactic tipul narativ şi cel descriptiv, fiind mai uşor de abordat şi la îndemîna elevului care învăța ce i se dicta sau ce i se prescria să învețe, ori să scrie acasă. În orizont interactiv, însă, comunicarea didactică nu se poate lipsi de discursul argumentativ, explicativ sau procedural.

2.1. TIPURI DE TEXTE ÎN RAPORT CU TIPURILE DE SECVENȚE DISCURSIVE

Există două moduri pentru a articula în cadrul textului diverse tipuri de secvențe [9]: *inserția* secvențelor şi *dominanta secvențială.*

Secvența discursivă se analizează la nivel *micro-* şi *macro-*textual, pentru că ea nu este o simplă succesiune de fraze, ci o unitate globală. Coerența textuală rezultă atît din *concatenarea lineară*, cît şi din constrîngerile la care este supusă întreaga secvență.

Se vorbeşte, în general, de *coerență*, atunci cînd este pusă în discuție ceea ce constituie *coeziunea* unui text.

Coerența se referă la calitatea globală a unui text, în timp ce *coeziunea* se referă la caracteristicile locale, iar dintre acestea, mai ales, la procedeele prin care – după cum observă Albert Marie - Claude – *„elemente care nu întrețin relații de structură sînt legate între ele pentru că unul depinde de celălalt în interpretarea lui"*, adică este funcția, sau menirea conectorilor, a punctuației, a reluărilor anaforice etc.[10]

Coerența textuală rezultă din interacțiunea cititorului cu textul, din concatenarea lineară, dar şi din constrîngerile la care este supusă întreaga secvență şi care alcătuiesc dimensiunea configurațională a textului.

De exemplu, *povestirea* este analizată după o structură canonică de macro-propoziții succesive: *situație inițială* (sau *orientare*) – complicație – acțiune – rezoluție – situație finală – morală. *Complicația* corespunde declanşării acțiunii, iar *rezoluția*, sfîrşitului său.

---

9 Asupra concepției lui William Labov despre cele două moduri de articulare, cf.: Dominique Maingueneau, *op. cit.*, p. 138

10 Cf.: Albert Marie - Claude, *Evaluer les productions écrites des apprenants*, „L. F. D. M.", nr. 229, 1998, p. 62

Scanned with OKEN Scanner

Să luăm exemplul unei activităţi didactice de identificare a punctelor de reper care permit urmărirea schemei structurii unui discurs.

Locutorul (adică profesorul) conduce auditorul (respectiv elevii) pe un drum marcat de articulaţii retorice care facilitează atenţia şi asigură coerenţa discursului. Relatată cu voce tare, o „poveste" permite auditorului să observe structura tipică a acestui gen literar.

„Il etait une fois ..."	
1	*echilibru iniţial*
2	*dezechilibru*
3	*cercetare, căutare*
4	*stabilirea temporară a echilibrului*
5	*intrarea personajului negativ*

6°. Structura unei „povestiri", după schema lui Vladimir Propp

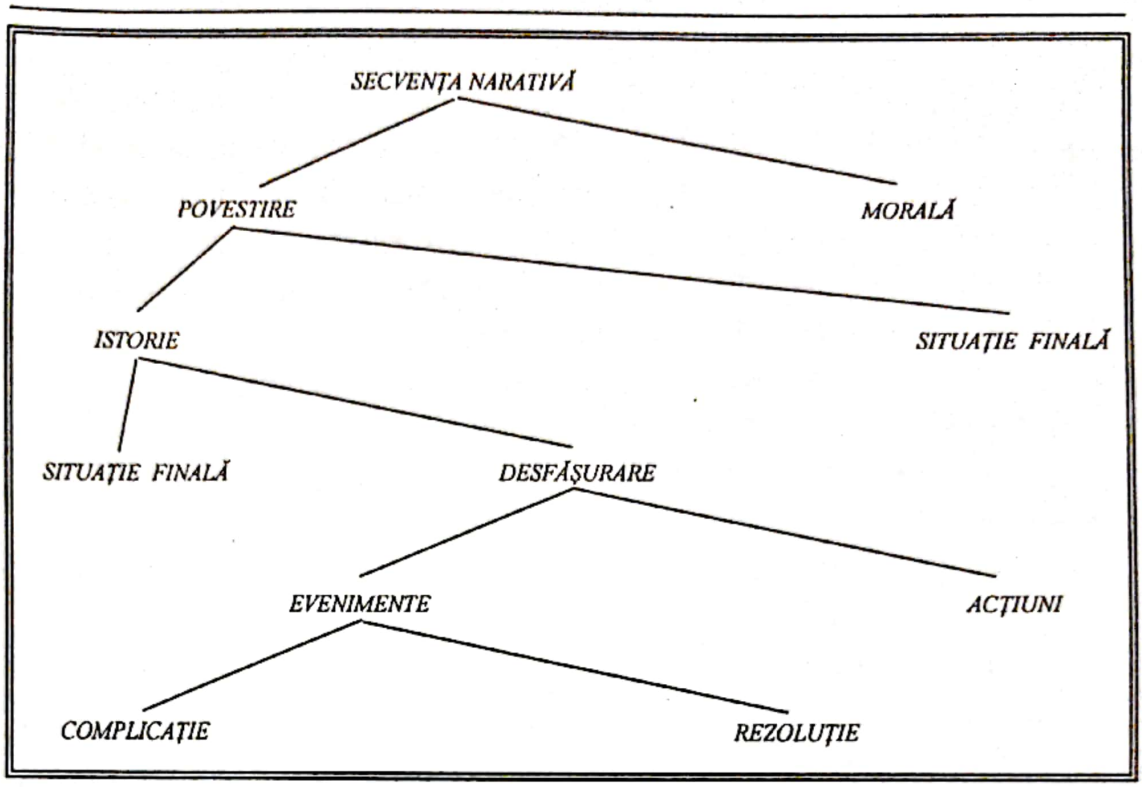
În cazul povestirii, se adaugă şi conectorii folosiţi pentru a reliefa progresia întîmplării: *„un jour"* (2), *„lorsque"* (1), *„donc"*, *„alors"* (3), *„mais"* (4), *„voila que"* (5). Această linearitate de suprafaţă a diverselor macropropoziţii ascunde, în realitate, caracterul ierarhic al naraţiunii.

Macropropoziţiile sînt repartizate de Jean - Michel Adam [11] pe diverse niveluri. Aceasta este posibil, întrucît analiza unui text nu înseamnă a avea în vedere doar ceea ce comunică subiectul comunicant, sau doar opinia subiectului interpretant. Se impune a da la iveală *posibilele interpretative* ce apar şi se cristalizează în punctul de întîlnire al celor două procese de producere şi de interpretare, subiectul care interpretează fiind un colector de puncte de vedere interpretative, putînd, prin comparaţie, să depisteze constante şi variabile.

Posibilele interpretative sînt reprezentări lingvistice ale experienţelor pe care le au indivizii ce aparţin unor grupuri ca subiecţi individuali

[11] Jean - Michel Adam, *Types de séquences textuelles élémentaires*, „Pratiques", nr. 56, Paris, 1987, p. 62

Scanned with OKEN Scanner



7°. Repartizarea macropropozițiilor pe niveluri ale narațiunii (după Jean - Michel Adam)

sau colectivi. Analiza textuală este un *du-te-vino* între datele particulare ale unui text şi datele generale furnizate de descrierea diferitelor moduri de organizare a materialului lingvistic.

Din cele spuse mai sus,. rezultă existența unor *competențe lingvistice* ale subiectului comunicant şi ale celui interpretant.

De fapt, nu este vorba doar de competența lingvistică a subiectului care produce mesajul, pentru că actul de limbaj nu se reduce numai la transmiterea intenției subiectului comunicant; nu este vorba nici doar de *competența subiectului interpretant*, pentru că a interpreta înseamnă să faci ipoteze despre procesul de transmitere a unei intenții.

Este vorba, mai degrabă, de *competența unui subiect* (numit de către Patrick Charaudeau *subiect-analizant*) ce integrează activitățile *subiectului-producător* şi pe cele ale *subiectului-interpretant* în raport cu materialul lingvistic. *Subiectul-analizant* este cel ce recunoaşte *posibilele interpretative* ale unui text.

Competența semiolingvistică (definită ca aptitudine de a recunoaşte şi manipula materia lingvistică în împrejurările discursului) este, deci,

Scanned with OKEN Scanner

rezultanta a trei componente: ☛ (1) o competență *lingvistică*; ☛ (2) o competență *situațională*; ☛ (3) o competență *discursivă* [12].

Competența *lingvistică* este constituită din diferitele moduri de organizare a materialului lingvistic în diverse aparate conceptuale: *enunțiativ*, *argumentativ*, *narativ* și *retoric*. La rîndul ei, competența *situațională* este formată din situațiile socio-lingvistice codificate și care reprezintă practicile sociale proprii unei comunități date.

Aceste situații determină *contractul de vorbire*, ce contribuie la depistarea mizei discursive a actului de limbaj.

Competența *discursivă* este formată din strategii discursive cu efecte multiple. Numărul și natura activităților realizate în timpul comunicării nu sînt ușor de definit, indiferent dacă le denumim în termeni de acte de limbaj, ori în termeni de competențe mai mult sau mai puțin specifice.

Respectivele competențe au fost analizate de unii cercetători ca adevărate „sisteme" [13]: *narațiunea*, de exemplu, cere manipularea a două planuri (decor și eveniment), gestionarea lor, prezentarea personajelor, prezența unui obstacol care să justifice existența istoriei, concatenarea acțiunilor care să permită înlăturarea obstacolului, respectiv prezența eventuală a comentariului și a unei morale.

Aceleași competențe „generale" au fost puse, de multe ori, în legătură cu noțiunea de *genuri* (sau *tipuri*) *de discurs*.

Fréderic François [14] dă o definiție distinctă *genurilor*. Analizînd înlănțuirile discursive în dialog, autorul la care ne referim folosește termenul *meta-semn*, pentru a defini *genul*. *Descrierea* va fi reprezentată prin meta-semne precum: *„și"*, *„de asemenea"* etc.; genul *narativ* prin *„și"*, *„apoi"* etc.; genul *argumentativ* prin *„da"*, *„dar"* etc.

Genurile de discurs nu ne interesează în calitate de categorii care instituie forme imuabile, ci mai ales în calitate de categorii care impun o serie de constrîngeri asupra finalităților generale ale interacțiunii, definind, astfel, pentru participanți *orizonturile de așteptare* (ansamblul previziu-

---

[12] Patrick Charaudeau, *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*, Éditions „Hachette", Paris, 1983

[13] Robert Vion, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Éditions „Hachette", Paris, 1992, p. 34

[14] La definiția lui Fréderic François se oprește și Robert Vion, în: *op. cit.*, p. 38

Scanned with OKEN Scanner

nilor asupra a ceea ce se va întîmpla sau spune), constrîngeri care sînt legate de mijloacele lingvistice folosite în situația de comunicare respectivă.

Marea diversitate a activităților discursive care se dovedesc a ține de același gen și necesitatea de a transgresa mereu modelele vechi (cînd este vorba de genuri literare) demonstrează că genurile funcționează în virtutea eterogenității și a istoricității.

2.2. TEXTUL CA O CONFIGURAȚIE DE SECVENȚE

Studii recente asupra *tipurilor de text* și a *genurilor discursive* încearcă să împace existența ipotetică a prototipurilor textuale de natură cognitivă (precum povestirea, argumentarea, descrierea, explicația, dialogul etc.), ce intervin la un nivel secvențial (intern textului), cu eterogenitatea constitutivă a fiecărui text, ce poate combina și înlănțui diferite secvențe [15].

Alături de tipologia *secvențelor textuale*, Jean - Michel Adam [16] subliniază posibilitatea unei *tipologii a genurilor* care să se bazeze pe discursuri, adică pe obiectele analizate mai direct în contextul lor cultural și istoric de producere. Pentru facilitarea studiului pragmatic al textului, autorul [17] distinge șase planuri de organizare textuală : ☞ (1) *lanțuri* sau fenomene locale de legătură; ☞ (2) *spații semantice*, adică fenomenul de asumare al polifoniei; ☞ (3) *segmentare textuală* (punctuație, paragrafie etc.); ☞ (4) *perioade* definite în cadrul mai larg al parantezărilor; ☞ (5) *structurare secvențială*; ☞ (6) *configurarea pragmatică*.

Pe baza acestor planuri, Jean - Michel Adam [18] încearcă o descriere unificată a diferitelor tipuri de text, așa cum se poate urmări în figura de mai jos. La poziția (1), Jean - Michel Adam plasează *tipologiile discursive situaționale* ale lui Bahtin (Volochinov), după cum la poziția (2), el include *tipologiile genurilor* (literare sau / și sociale).

---

[15] Vezi Jean - Michel Adam, *Textualité et séquentialité: l'exemple de la description*, „Langue française", nr. 74, Paris, 1987; *idem*, *Eléments de linguistique*, Éditions „Pierre Mardaga", Liège, Bruxelles, 1990

[16] Jean - Michel Adam, *Les textes: types et prototypes*, 1992, p. 51

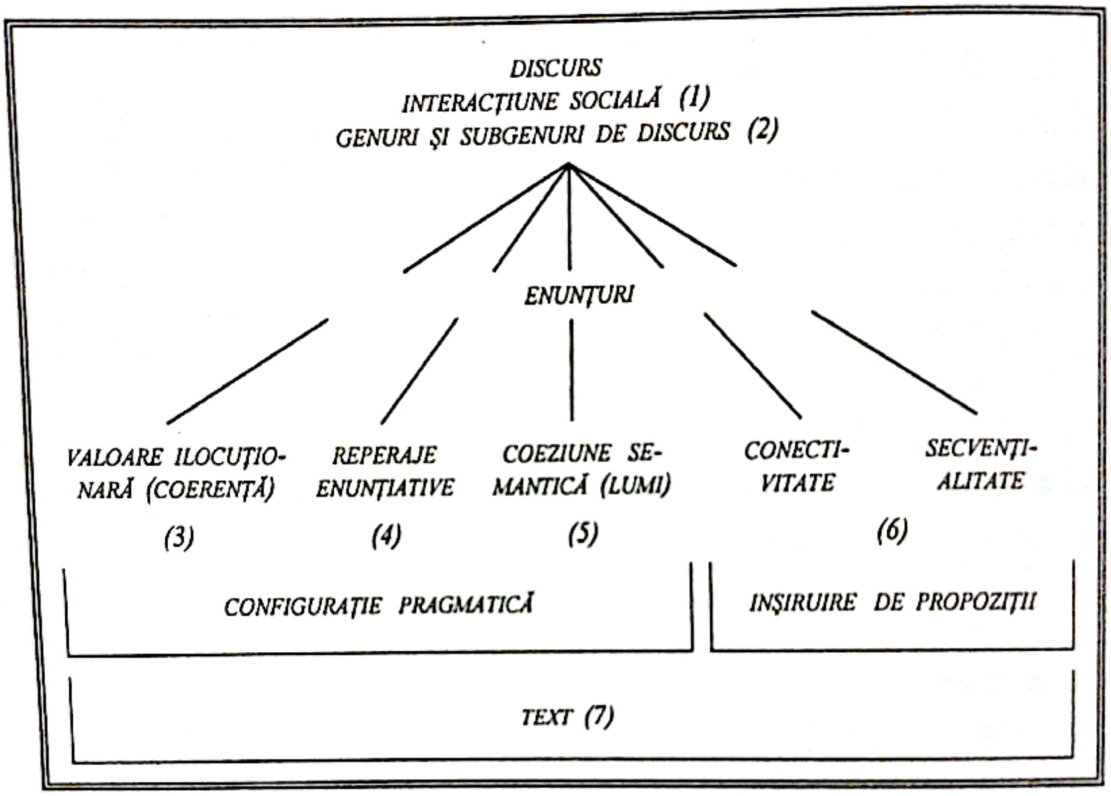
[17] *Ibidem*, p. 16

[18] *Ibidem*, p. 23

Scanned with OKEN Scanner

La distincţiile menţionate, autorul francez mai adaugă, în contul poziţiei (3), *tipologii bazate pe funcţionarea limbajului şi a actelor de vorbire*, iar la poziţia (5), el inserează *tipologii pe baze tematice* (ce au în vedere opoziţia dintre *ficţiune* şi *non-ficţiune*).

Alte subtipologii ale textului se axează pe baze enunţiative, semnalate în coloana (4) a tabelului de mai sus, sau pe baze secvenţiale, la care se face referire în coloana (6) a respectivului tabel (8°).



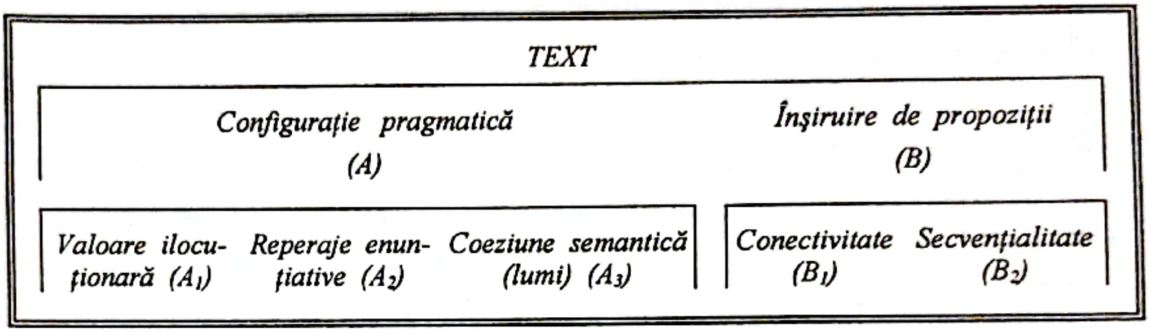
8°. Tipuri de text în raport cu planurile de organizare textuală, potrivit vederilor lui Jean - Michel Adam

Din figura reprodusă la pagina precedentă, rezultă că *textul* poate fi văzut ca o configuraţie formată din diverse module şi subsisteme în continuă interacţiune. Este vorba de o *organizare pragmatică* (*A*) şi de o *concatenare* (neîntîmplătoare) de propoziţii (*B*).

Configuraţia pragmatică presupune o operaţie prin care auditorul sau cititorul, pe de o parte, identifică înlănţuirea actelor ilocuţionare – A_1 (de tipul celor desemnate prin *„a permite"*, *„a întreba"*, *„a prezice"* etc.), iar pe de altă parte, identifică, în această înlănţuire de acte, ierarhizate, un act global, definitoriu pentru orice text, avînd ca scop

(explicit sau nu) să intervină asupra reprezentărilor, credințelor sau / și comportamentului unui destinatar individual sau colectiv.

De aici, se ajunge la teoria conform căreia a înțelege un text înseamnă a desprinde intenția pe care acest text o exprimă. Actul de interpretare confirmă sau nu „coerența" unui text. Coerența unui text este, cum am văzut, condiția existenței unui discurs și, în același timp, rezultatul unei activități de construire și interpretare a sensului discursului [19].



9°. Subtipuri de text, în raport cu planurile de organizare textuală (în viziunea aceluiași Jean - Michel Adam)

O altă componentă a *configurației pragmatice* este studiul tipurilor de *repere enunțiative* (A_2). Într-o *enunțare* (de „discurs", sau „actuală") *orală*, în care contextul este dat de o situație concretă, *reperul* este: *EU - TU - AICI - ACUM*. Într-o *enunțare* (de „discurs", sau „actuală") *scrisă*, contextul este verbalizat în vederea unei comunicări (sau interacțiuni de la distanță). Cînd este vorba de o *enunțare neactuală* (numită de Émile Benveniste „întîmplare"), precum povestirea istorică, legenda, povestirea fantastică sau de știință și ficțiune, subiectul nu se implică (se vorbește, atunci, de o enunțare distanțată, sau neactuală).

Într-o situație de enunțare precum cea a proverbului, dictonului, maximei etc., caracteristice sînt: prezența unui subiect (*CINEVA - universal*) și a unui *prezent atemporal*. În schimb, într-o enunțare a discursului logic, precum teoria științifică, referința nu este situațională: se folosește pronumele *NOI*, ce poate reprezenta fie o amplificare a prezenței autorului și a comunității științifice, fie un mod de a-l îngloba pe autor și pe cititor – referințele spațiale („mai sus", „mai jos", „mai de-

[19] Vezi Jean - Michel Adam, *Textualité et séquentialité: l'exemple de la description*, în: *loc. cit.*; *Idem*, *Eléments de linguistique*, 1990

Scanned with OKEN Scanner

parte“ etc.) şi cele temporale („înainte“, „după“ etc.) fac trimitere numai la textul respectiv. Într-o ultimă enunţare, a discursului poetic, propoziţiile enunţate pot fi asumate sau nu de locutor (sau de autor).

Această asumare a propoziţiilor este în raport direct cu construirea de „lumi“, cadrul ideal pentru studierea polifoniei.

Dimensiunea semantică globală (A_3) este dată de tema globală a unui enunţ. La acest nivel, caracterul ficţional sau nu al unui text este esenţial. Lumea reprezentată este fie fantastică, avînd o logică specială, fie o lume supusă alternativei *ADEVARAT / FALS*, în logica constatativă a universului nostru de referinţă, guvernată de principiul excluderii terţului dintre situaţii opuse. Dacă o naraţiune începe prin *„a fost odată ...“*, naratorul operează o distanţiere enunţiativă (A_2) şi ficţională (A_3) şi dă cititorului sau auditorului o informaţie despre ancorarea enunţiativă şi neactuală a ceea ce urmează şi a lumii care nu este alcătuită în conformitate cu legile valabile în universul nostru de referinţă.

În planul de organizare textuală (B_1) sînt incluse informaţiile privitoare la schimbarea capitolelor şi a paragrafelor, la titluri şi subtitluri, la aşezarea în pagină în general, la alegerea caracterelor (sau fonturilor) şi corpurilor tipografice, la punctuaţie şi aşa mai departe.

O ultimă componentă a organizării secvenţiale a textualităţii (B_2) este *planul*, care, după Jean - Michel Adam, este baza cea mai interesantă a unei tipologii. Înţelegerea unui text ca producere a lui presupune elaborarea de către subiect a unor scheme secvenţiale prototipice.

Fiecare secvenţă prototipică este, în felul ei originală, dar, pe de altă parte, fiecare secvenţă recunoscută ca descriptivă, de exemplu, împărtăşeşte cu alte secvenţe descriptive anumite caracteristici lingvistice, care îl obligă pe cititorul-interpretant să le identifice ca secvenţe descriptive mai mult sau mai puţin tipice.

Elementele teoretice prioritare la prototipurile secvenţiale ale lui Jean - Michel Adam ne-ar putea duce la ideea că orice text este exclusiv reglat de modul de organizare a secvenţelor.

Este adevărat că acest mod de organizare este preponderent, dar sînt cazuri în care un text nu conţine o astfel de organizare secvenţială canonică, iar planul textului nu are nimic prestabilit.

Scanned with OKEN Scanner

În această situație, primează alte niveluri de organizare, de exemplu, cel *semantic* și / sau *ilocuționar*. Elementele de conexiune, în general, și segmentarea tipografică au acum un rol esențial.

În măsura în care avem de-a face cu un gen de discurs (aici: cel didactic) caracterizat prin *planuri de text* precise și printr-o componentă *semantico-pragmatică* importantă, programul demersului nostru devine un program de analiză a discursului, sau a practicii discursive didactice.

Patrick Charaudeau [20] face distincția între *tip de text* și *mod de organizare a discursului*. El reliefează componentele și procedeele unui mod de organizare discursivă, prin a căror combinare se ajunge la o mai bună identificare a înțelesurilor multiple ale unui text.

În prezenta abordare, am adoptat punctul de vedere al lui Jean - Michel Adam, în încercarea de a stabili o clasificare a tipurilor de text [21].

Dacă, așa cum afirmă Jean - Michel Adam [22], există cinci mari „scheme textuale prototipice", este necesar, fără îndoială, să dezvoltăm la școală competențe în acest sens, iar pentru acest lucru să reconciliem practicile academice cu exigențele vieții cotidiene.

Deprinderea de a scrie sau de a lectura este unul din aspectele stăpînirii tehnicilor de comunicare necesare pentru o bună integrare socială.

Se vehiculează ideea greșită că măiestria de „a scrie" este necesară din ce în ce mai puțin în lumea modernă și postmodernă.

De-ar fi să ne gîndim doar la scrisul la calculator – caz în care numai suportul scrierii este schimbat – și tot s-ar dovedi contrariul.

De fapt, schemele textuale prototipice nu sînt altceva decît reprezentări elaborate progresiv de către subiecți în cursul dezvoltării lor, altfel spus, constituie proprietăți superstructurale ale textelor canonice pe care cultura subiecților le recunoaște și pe care, adesea, le numește [23].

Toate reperele teoretice despre text ne conduc la concluzia că acesta se supune prioritar normelor stabilite în afara clasei (mai ales în practica

---

[20] Patrick Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, 1992, p. 710

[21] Jean - Michel Adam, *Les textes: types et prototypes*, 1992, p. 45

[22] *Ibidem*, p. 45

[23] Cf., între alții: Michel Descotes, *La communication dans la classe de langue*, Bertrand Lacoste, Paris, 1995, p. 168

Scanned with OKEN Scanner

socială) şi că se înscrie progresiv în activitatea de învăţare la nivel secvenţial, pentru a permite, astfel, la nevoie, o mai mare autonomie autorului său (respectiv celui care scrie, sau care vorbeşte).

În activitatea de comunicare, profesorul elaborează un plan general, axat pe trei probleme centrale care se completează reciproc: *„cine este destinatarul ?"*, *„ce efect urmăreşte mesajul ?"* şi *„ce forme va avea mesajul pentru a-şi asigura eficienţa ?"*.

Chiar dacă par elementare şi de o mare generalitate, aceste întrebări (împreună cu răspunsurile lor) asigură ocuparea unei poziţii de *producător de text* şi o abordare structurată a oricărei sarcini de scriere.

Această poziţie furnizează elevului-producător de text o bază solidă pentru determinarea strategiilor de comunicare, cel mai bine adaptate situaţiilor şi obiectivelor unei anumite comunicări.

2.3. *O PRACTICĂ DISCURSIVĂ*

Noţiunea de „practică discursivă" [24] denumeşte *reversibilitatea* esenţială dintre cele două faţete ale discursului: una *socială*, iar cealaltă *textuală*. De fapt, autorul de care vorbim a reformulat termenul lui Michel Foucault [25], acesta folosindu-l atunci cînd este vorba de sistemul care (într-o formaţie discursivă dată) reglează dispersarea locurilor instituţionale ce pot fi ocupate de un subiect în enunţare.

Practica discursivă interesează pe de o parte *arhiva*, iar pe de alta, *comunitatea discursivă*. Termenul de „arhivă" a fost introdus tot de Michel Foucault, pentru a evita polisemia termenului „discurs".

În opinia autorului despre care vorbim, *arhiva* este ceea ce defineşte, pentru o societate dată, *„sistemul central al formării şi transformării enunţurilor"*, adică: *„ceea ce între tradiţie şi uitare face să apară regulile unei practici care permite enunţurilor să existe şi să se modifice regulat în acelaşi timp"* [26].

---

[24] Dominique Maingueneau, *L'analyse du discours*, Hachette, Paris, 1991, p. 190
[25] Michel Foucault, *L'archéologie du savoir*, 1969, p. 74
[26] *Ibidem*, p. 171

Scanned with OKEN Scanner

Comunitatea discursivă este formată din grupul sau reţeaua de grupuri în interiorul cărora sînt produse sau gestionate textele provenite din *arhivă*. Comunitatea discursivă nu înseamnă numai grupuri (adică instituţiile şi relaţiile între agenţi), ci, de asemenea, tot ceea ce este implicat în planul organizării materiale şi în modurile de viaţă. Grupul, însă, nu gestionează din exterior un discurs, instituţia discursivă avînd două faţete (aşa cum am văzut): una socială şi una langajieră. În acest caz, „arhivele concurente *într-o arie determinată se opun şi prin modul de funcţionare a grupurilor care le sînt asociate*"[27].

Teoria lui Foucault se prezintă ca o teorie a practicilor discursive care nu vrea să se mărginească doar la o singură formă de *media* şi este evident faptul că autorul menţionat se interesează de toate formele scrise ale limbajului, de discursurile ştiintifice, filosofice şi literare. Pragmatica este atentă la condiţiile universale pentru activitatea comunicaţională, care se concretizează în forme istoric-determinate. Foucault, dimpotrivă încearcă să reconstruiască istoricitatea practicilor discursive şi nu admite ca acestea să fie explicate cu ajutorul unor date universale şi transistorice.

Pragmatica analizează modul în care performanţele verbale presupun posibilităţile limbajului de a se referi la obiecte, pentru a exprima intenţionalităţi, pentru a crea raporturi intersubiective şi pentru a surprinde modul în care aceste raporturi se înlănţuie şi se materializează. *ARHEOLOGIA* lui Foucault încearcă să explice cum se produc enunţurile din punct de vedere istoric, care sînt obiectele pe care le evidenţiază, care sînt poziţiile de subiectivitate pe care le deschid, în ce formaţii discursive se integrează, respectiv ce instituţii mediatice le conferă un statut şi o durată.

Aceste două niveluri nu se întretaie, ci se întîmplă, mai degrabă, ca şi cum pragmatica s-ar limita la nivel *micro*-textual (deoarece explică o performanţă verbală ca eveniment), în timp ce Michel Foucault evidenţiază nivelul *macro*-textual (care regrupează enunţuri în ansambluri mari, respectiv formaţiunile discursive).

Însă, ca peste tot, există un punct de vedere mediu, în descrierea căruia putem lua cîte ceva din cele două demersuri amintite.

---

[27] Dominique Maingueneau, *L'analyse du discours*, 1991, p. 190

Scanned with OKEN Scanner

Ne referim la formele hibride de interacțiuni comunicaționale în care enunțuri simple, care sînt folosite de obicei în actele de limbaj cotidiene, sînt incluse în enunțuri mai complexe. Avem în vedere, de asemenea, toate acele jocuri care nu sînt lipsite de o anume teatralitate, dintre care *multimedia* din zilele noastre nu constituie decît un singur exemplu.

În analiza acestor forme intermediare, este necesară rigoarea analizelor pragmatice şi supleţea demersului foucauldian.

Scanned with OKEN Scanner

3. DISCURS ŞTIINŢIFIC VERSUS *DISCURS SPECIALIZAT*

De vreme ce am optat pentru o analiză a funcţionării discursului specializat, este firesc să ne întrebăm care sînt particularităţile pe care le presupune acest tip de discurs şi de organizare textuală.

Lucrările care s-au ocupat de aceste probleme sînt numeroase. Vom aminti doar cîteva: *The Structure of Scientific Revolutions* [1], a lui Thomas S. Kuhn; *The Scientific Community* [2], a lui O. Hagstrom, respectiv *Le champ scientifique* [3], a lui Pierre Bourdieu, şi *Les langues de spécialité,* sub coordonarea lui Paul Miclău [4].

Autorii menţionaţi consideră cîmpul ştiinţific ca fiind locul unei concurenţe acerbe, a cărei miză este „monopolul autorităţii ştiinţifice", definite, în acelaşi timp, ca „putere socială", respectiv „capacitate tehnică" şi monopol al competenţei ştiinţifice în sensul capacităţii de a vorbi şi de a acţiona legitim în materie de ştiinţă [5].

Fără îndoială, fiind puternic influenţate de sociologie, aceste lucrări au avut în prim plan funcţionarea *instituţiilor ştiinţifice* şi mai puţin analiza discursului ştiinţific. Pentru sociologi, cele două instanţe, cea a discursului şi cea a grupului (sau a comunităţii) rămîn exterioare una alteia. În timp ce analiza discursivă se vrea înarmată cu o teorie a discursivităţii şi lasă în plan secund comunitatea care îi este pereche, sociologia producţiilor ştiinţifice se ocupă de procesele funcţionale instituţionale şi ignoră, cel mai adesea, dimensiunea textuală.

Citînd lucrările lui Michel de Certeau [6], Dominique Maingueneau [7] subliniază faptul că nu se poate înţelege un discurs (istoric, în

---

[1] Chicago, 1962; traducere în franceză în 1970

[2] Basic Books, New York, 1965

[3] În: „Actes de la recherche en sciences sociales", nr. 2 - 3, 1976, pp. 88 - 104

[4] Editura Universităţii Bucureşti, 1982

[5] Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1977, p. 89

[6] Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Gallimard, Paris, 1975

[7] Dominique Maingueneau, *L'analyse du discours*, 1991, p. 192

Scanned with OKEN Scanner

acest caz) dacă îi separăm conţinutul de instituţiile care îl produc: *„fiecare disciplină îşi păstrează ambivalenţa de a fi legea unui grup şi legea unei cercetări ştiinţifice"* [8]. Legăturile strînse şi complexe dintre *arhivă* şi *comunitatea discursivă* au generat o proliferare a lucrărilor de *analiză a discursului* bazate pe corpusuri dintre cele mai diverse.

Să amintim, printre altele, rapoartele şi comunicările Colocviului organizat de Centrul de Cercetare a Didacticităţii în discursurile obişnuite, în 1992, la Sorbona, la care au participat peste 150 de profesori şi cercetători din Franţa şi din alte ţări. Obiectul de studiu al participanţilor [9] a fost *discursul de transmitere de cunoştinţe* (discursul *de cercetare*, discursurile *mediatice* şi toate formele *mixte* de discursuri didactice şi de discursuri de popularizare).

Dacă în anii '60 şi '70 ai secolului al XX - lea discursul specializat era studiat din perspectiva structurării *vocabularelor specializate* în context (ca, de exemplu, în Franţa, unde apare, în anii '60 ai aceluiaşi veac, lucrarea lui Louis Guilbert, *La formation du vocabulaire de l'aviation*), ulterior cercetările şi-au deplasat centrul de interes către *discursivitate*, iar corpusul va fi, de acum, alcătuit din *discursuri mediatoare* între ştiinţele tot mai tehnicizate şi marele public.

Evoluţia de la *aspectul terminologic* la cel *discursiv* a pus numeroase întrebări de resortul semanticii, al retoricii, al pragmaticii etc.

Astfel, problema referirii la lumea înconjurătoare, această „exigenţă designativă" a discursurilor specializate [10], nu mai este inclusă într-o perspectivă strict terminologică. Ea se înscrie într-o perspectivă fie *semantică* şi *cognitivă* (în termeni de *prototip*, de *proces*, sau de *reprezentare*), fie *comunicativă* (în termeni de *difuzare*, deci de *enunţare*, de *intenţie*, de *argumentare*, sau de *activitate comunicaţională*).

Pentru a evita tendinţa de centrare excesivă pe lexic, conform pomenitei *exigenţe*, Henri Portine aduce în discuţie *„exigenţa matricea-*

---

[8] Michel de Certeau, *op. cit.*, p. 69

[9] Editions scientifiques européennes, 2e édition, Paris, Vienne, Berne, Berlin, *Parcours linguistiques de discours spécialisés* („Avant-propos"), „Actes du Colloque en Sorbonne", Paris, sept. 1992, Peter Lang S. A., 1994 / 1995

[10] Termen folosit de Henri Portine (*Les langues de spécialité comme enjeu de représentations*, în volumul *Publics spécifiques et communication specialisée*, apărut ca număr special al revistei „Le français dans le monde", Paris, 1990, p. 69)

Scanned with OKEN Scanner

lă". Există o matrice a textelor ? Este greu de spus. Totuşi, această întrebare s-a pus încă din antichitate, din momentul cînd a fost creată retorica. De exemplu, dacă vrei să-ţi aperi dreptul, ce dispozitiv textual adecvat poţi să foloseşti pentru a-ţi atinge scopul ? *Retorica* nu este o succesiune de momente stratificate.

Toate cele trei momente (*inventio – ce este de spus ?, dispositio – cum se organizează ceea ce e de spus ?*, respectiv *elocutio – în ce mod să spunem ?, cum să folosim cuvintele ?, în ce fel ?*) se întrepătrund şi orice producător de text ştie că „planul" unui text este în continuă transformare, într-o permanentă refacere. *Dispositio*, adică dispozitivul de ansamblu, articulează întregul.

Retorica trebuie înţeleasă, deci, ca o disciplină care permite construirea unui dispozitiv textual de ansamblu, pentru o situaţie dată şi pentru un auditoriu dat, dar nu trebuie pierdută din vedere ajustarea socio-lingvistică de tip enunţiativ în construirea unui dispozitiv retoric.

Textele de specialitate recurg, adesea, la procedee de tip matriceal, dispunîndu-şi elementele după o ordine mai mult sau mai puţin canonică, în funcţie de disciplina avută în vedere şi de obiectivul langajier urmărit (explicaţie, informaţie, naraţiune, argumentare etc.).

3.1. DISCURS SPECIALIZAT ŞI DISCURS DE SPECIALITATE

Olga Gălăţanu [11] propune o tipologie a discursurilor specializate bazată pe mai multe criterii. Mai întîi de toate, autoarea are în vedere *cîmpul de experienţă*, după care se disting trei categorii, şi anume: practica *tehnică*, practica *politică*, respectiv practica *ştiinţifică*.

Practica tehnică se referă la transformarea unei materii prime din natură, ori a unei materii prelucrate anterior, în produse tehnice.

O astfel de tehnică recurge la instrumente de lucru bine determinate şi ca mijloc de comunicare foloseşte *discursul tehnic*. Din acest punct de vedere, discursul tehnic ar fi *„ansamblul materialului lexical şi sintactic care, în cadrul discursului, trebuie să explice toate procedeele de*

[11] Olga Gălăţanu, *Pragmatique*, în „Les langues de specialité", sub conducerea lui Paul Miclău, Universitatea din Bucureşti, 1982, pp. 143 - 175

Scanned with OKEN Scanner

«mise au point», de fabricare şi de reproducere a obiectelor (tehnice) bazate pe aplicarea regulilor şi a normelor riguros determinate" [12].

Cel de-al doilea criteriu „emergent", *practica politică*, reprezintă procesul de transformare a raporturilor sociale prin intermediul instrumentelor politice. Acest proces conduce la *discursul politic*, caracterizat prin obiective, efecte, un conţinut şi o funcţionare politică [13].

Practica ştiinţifică poate fi considerată şi ca o formă a practicii tehnice. Această practică transformă elementele ideologice preştiinţifice în cunoştinţe ştiinţifice, luînd naştere, astfel, *discursul ştiinţific*.

Dacă avem în vedere *cîmpul de experienţă*, la tipologia expusă putem adăuga practica *medicală*, practica *judiciară*, pe cea *didactică* etc.

În al doilea rînd, putem utiliza drept criteriu situaţia de comunicare, tipologia rezultată fiind prezentată în continuare. Din acest punct de vedere, există discursuri în care explicarea situaţiei de comunicare este totdeauna absentă (în *discursul* tehnic şi, adesea, în discursul *ştiinţific*). În schimb, aceasta este întotdeauna prezentă în discursul *didactic*, de exemplu. În ce priveşte explicarea situaţiei de comunicare prin elemente extralingvistice, acestea nu sînt prezente în discursul specializat.

Stocul expresiv personal al *EMIŢĂTORULUI* nu are nici un rol în comunicarea tehnică şi, în general, în discursul ştiinţific.

În discursul tehnic, ca şi în discursul didactico-ştiinţific, *EMIŢĂTORUL* îşi consideră enunţul ca aparţinînd unei lumi diferite de el însuşi. Distanţa dintre *ENUNŢĂTOR* şi enunţul său este maximă şi, de aceea, efortul de obiectivare îl împiedică pe *ENUNŢĂTOR* să utilizeze un stoc expresiv personal. Stocul expresiv personal poate interveni în comunicarea ştiinţifică cu rol de *convingere*, dar, în acest caz, mediile ştiinţifice îl consideră ca pe o încălcare a regulilor cărora li se supune discursul ştiinţific.

Dimpotrivă, în alte practici discursive (în cea medicală, în cea *comercială* etc.), *ENUNŢĂTORUL* creează raporturi permanente cu *DESTINATARUL* său. În astfel de cazuri, stocul expresiv folosit se caracterizează prin prezenţa modalizatorilor afectivi, cu menţiunea că, totuşi, acest stoc este instituţionalizat, respectiv stereotipic.

---

[12] Gérard Vigner, Alix Martin, *Le Français technique*, Hachette - Larousse, Paris, 1976

[13] Pentru analiza „situaţională" a discursului politic, cf.: Petru Ioan, *Modelul hexadic acţional în politologie*, Editura „Ştefan Lupaşcu" (colecţia „Radiografii"), Iaşi, 2002

Scanned with OKEN Scanner

Dicționarul de didactică a limbilor [14], din 1976, consideră discursurile specializate ca fiind repartizate în trei mari clase: ☞ (1) *discursurile științifice*, provenind din practicile științifice, care asigură dobîndirea unor cunoștințe privitoare la toate domeniile vieții sociale și implică transmiterea de cunoștințe, teorii, sau metode care caracterizează un domeniu științific; ☞ (2) *discursurile tehnice*, care implică transmiterea informației privitoare la aplicarea cunoștințelor în domeniul producerii bunurilor materiale și care sînt generate de practica tehnică; ☞ (3) *discursurile profesionale*, care reprezintă mijloacele de comunicare din diferitele domenii de preocupări sociale (practicile sociale: *juridică, politică, comercială, administrativă* etc.).

Stabilirea unei tipologii discursive trebuie să combine: ☞ (1) *criteriul noțional-referențial*, adică al practicii sociale; ☞ (2) criteriul *specificității discursive* la nivel *enunțiativ*, marcat de raportul dintre locutor și interlocutor, respectiv de poziția lor față de obiectul cunoașterii; ☞ (3) criteriul *cognitiv*, prin care se au în vedere operațiile discursive (definiția, explicația etc.), asigurînd o clasificare ce structurează cunoașterea; ☞ (4) criteriul *argumentativ*, în raport cu care se disociază între discursul neutru și discursul polemic; ☞ (5) criteriul *semiotic*, relevant pentru funcționarea semnelor non-verbale, respectiv pentru alegerea, distribuția și articularea acestora. După criteriul enunțiativ, parvenim la o scindare a discursului științific [15], în *discurs specializat* (adresat specialiștilor dintr-un anumit domeniu), *discurs didactic* și *discurs de popularizare*.

Daniela Rovența Frumușani preia această distincție, considerînd că în sprijinul ei pot veni cel puțin trei argumente: ☞ (1) faptul că discursul specializat implică un interlocutor *„insider"*, ce deține același corpus de cunoștințe de dezvoltat sau reexaminat, în timp ce discursul *didactic* și cel *de popularizare* ar presupune un receptor *„outsider"*, căruia i se transmite un corpus de cunoștințe; ☞ (2) faptul că, din punctul de vedere al operațiilor cognitive și al structurării argumentative, discursul specializat se bazează pe operații complexe, ipotetico-deductive, adesea

---

[14] Ne referim la: Robert Galisson et Daniel Coste, *Dictionnaire didactique des langues*, Éditions „Hachette", Paris, 1976

[15] Preluată și de la Anne Marie Loffer - Laurian, *Vulgarisation scientifique: formulation, reformulation*, traducere în „Langue Française", nr. 64, Paris, 1984, pp. 108 - 125

Scanned with OKEN Scanner

polemice, în timp ce discursul didactic foloseşte cu preponderenţă tehnica descriptivă şi definiţională, respectiv modalitatea certitudinii pentru a construi o imagine finită, securizantă, a cunoaşterii; ☞ (3) din punctul de vedere al sistemelor semiotice nelingvistice utilizate, deosebirea dintre discursul *specializat* şi cel *de popularizare* este netă: discursul specializat, de cercetare, le foloseşte ca metodă de vizualizare nu întotdeauna redundantă a cunoştinţelor prezentate, pe cînd în discursul de popularizare sistemele semiotice non-lingvistice sînt extrem de importante, ele facilitînd achiziţionarea cunoştinţelor şi sistematizarea lor.

Avînd în vedere că tipul de discurs este determinat de practica ştiinţifică şi că aceasta cunoaşte clasificări de mult admise, Daniela Rovenţa Frumuşani se opreşte la patru sisteme de clasificare [16] a discursului specializat: ☞ (1) după obiect, se va distinge discursul operînd în *ştiinţele naturii* (fizică, chimie etc.) şi discursul promovat prin *ştiinţele omului* (istorie, filosofie, matematică etc.); ☞ (2) după scop, vom avea de-a face cu discursul propriu *ştiinţelor normative* (etică, pedagogie, ştiinţe juridice etc.), cu discursul din *ştiinţele sistematizatoare*, ori cu cel din ştiinţele naturii, sau din *ştiinţele explicative* (fizică, chimie etc.); ☞ (3) după gradul de complexitate, sau de abstractizare, intervine discursul specific *ştiinţelor formale* (logică şi matematică), cel ţinînd de *ştiinţele omului* (psihologie, sociologie, istorie, lingvistică etc.), cel aferent *ştiinţelor fizice* (fizică, chimie, biologie, geografie etc.) şi cel propriu *ştiinţelor tehnice*; ☞ (4) după metodă, va fi vorba de discursul ştiinţelor *demonstrative* (matematică, logică etc.), cel ţinînd de ştiinţele *descriptive* (geografie, istorie etc.), respectiv discursul ştiinţelor *experimentale* (chimie, anatomie, psihologie etc.).

Fără îndoială, clasificările nu pot fi definitive, datorită permanentei resemantizări a ştiinţelor, care implică considerarea următorilor parametri [17]: ☞ (1) structurile socio-instituţionale; ☞ (2) structurile organizaţionale; ☞ (3) structurile productive epistemice, fie ele experimental-teoretice, logice şi metodologice, care participă la producerea cunoaş-

---

[16] Daniela Rovenţa Frumuşani, *Semiotica discursului ştiinţific*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1995, p. 26

[17] Preluaţi de la Nicolai Smirnov şi prelucraţi de Ilie Pîrvu, în: *Introducere în epistemologie*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1984, pp. 164 - 165

Scanned with OKEN Scanner

terii ştiinţifice; ☞ (4) structurile produse, în genul conceptelor, judecăţilor şi teoriilor; ☞ (5) structurile praxiologice şi axiologice.

Combinînd parametrul semantic cu cel pragmatic, Charles Morris [18] parvine la o clasificare mult mai nuanţată a formelor discursului. După modul *de semnificare* şi modul *de utilizare*, discursul este ştiinţific, estetic, ficţional, tehnologic, poetic, juridic etc. (10°).

MOD \ UTILIZARE	INFORMATIVĂ	EVALUATIVĂ	INJONCTIVĂ	SISTEMICĂ
designativ	*ştiinţific*	*ficţional*	*juridic*	*cosmologic*
apreciativ	*estetic*	*poetic*	*etic*	*critic*
prescriptiv	*tehnologic*	*politic*	*religios*	*de propagandă*
formativ	*logic matematic*	*retoric*	*gramatical*	*metafizic*

10°. Clasificarea principalelor tipuri de discurs, în concepţia lui Charles Morris

În concepţia autorului american, nu putem vorbi la modul absolut despre un anume gen de discurs, ci despre aspectul care domină în ţesătura discursivă. De exemplu, discursul *gramatical* este, în primul rînd, *formativ*, dar el prezintă şi aspecte *prescriptive*, *apreciative* etc.

După examinarea diverselor tentative de clasificare a discursurilor specializate, se pune întrebarea: ce ar trebui să considerăm ca fiind *discurs specializat* şi ce anume ca *discurs de specialitate* ?

Considerăm că *discursul specializat* este centrat pe *tipul de discurs*, în timp ce *discursul de specialitate* se referă la un anumit domeniu studiat: el este o manifestare a discursului specializat (de exemplu, conversaţia este un discurs specializat, dar nu este de specialitate).

Vom urmări, în demersul nostru, definirea şi descrierea discursului *specializat*, funcţionarea discursului născut din practica didactică, pe care îl considerăm un discurs *de specialitate*, în acelaşi timp *foarte specializat*. Ne-am propus să adoptăm termenul de *practică didactică* pentru a desemna noţiunea care să includă şi *specializarea* şi *specificitatea*.

[18] Charles Morris, *Signs, Language and Behaviour*, 1946, retipărit în: *Writings on the General Theory of Signs by Charles Morris*, Mouton, The Hague, Paris, 1971, p. 205; *apud* Daniela Rovenţa - Frumuşani, *op. cit.*, p. 28; Petru Ioan, *Logică şi filosofie. Restanţe, radiografii, retrospective*, Institutul European, Iaşi, 1996, p. 132

Scanned with OKEN Scanner

3. 2. DISCURS DIDACTIC ŞI DISCURS AL DIDACTICII

Discursul didactic [19] are în vedere, pe de o parte, prescrierea unui *„bon usage"* al oricărui gen normativ, iar pe de altă parte, un alt fel de recomandări, de data aceasta de ordin metalingvistic.

Este vorba de faptul că nu se impune elevului numai o *practică corectă* a „limbii", dar i se cere şi să o practice corect într-un anume discurs gramatical. Un „elev bun" este nu acela care numai vorbeşte bine, ci acela care, pe structura limbii pe care a asimilat-o, poate gîndi bine şi poate alcătui noi aserţiuni corecte.

Toate caracteristicile discursului normativ considerat ca instrument de acreditare a unui *„bon usage"*, în discursul didactic se regăsesc dublate la nivel metalingvistic. De ce discursul normativ despre limbă, produs într-o situaţie şcolară, include această dimensiune metalingvistică ? Pentru ce este necesar ca „elevul" să-şi însuşească o terminologie, nişte categorii de gîndire, cînd se poate vorbi corect şi dacă nu ştii că *„le"* în *„le stade"* este articol, iar în *„je le vois"* este pronume ?

Alain Berrendonner [20] găseşte răspunsul în chiar raţiunea de a exista a *discursului normativ didactic* (*„D. N. D."*), pentru care recomandarea unei părţi din doctrina gramaticală se prezintă ca o condiţie *sine qua non* prealabilă, necesară pentru învăţarea unei practici corecte a limbii.

Discursul didactic prezintă aceleaşi caracteristici ca şi discursul normativ: pentru însuşirea corectă a limbii este necesară prescrierea unui model descriptiv al limbii. Această reprezentare noţională a sistemului va fi „principiul" din care decurge, „logic", practica dorită.

François Mariet [21] semnalează existenţa unui discurs al didacticii diferit de cel didactic. Primul este ţinut de specialiştii în didactica diferitelor domenii de specialitate. Termenul de *didactică* provine din limba greacă

---

[19] Alain Berrendonner, *Discours normatif* versus *discours didactique*, în „Études de linguistique appliquée", nr. 61, Didier Erudition, Paris, 1986, pp. 9 - 18

[20] Citîndu-l pe M. Restaud, *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française*, Paris, 1811

[21] François Mariet, *Constitution et évolution de discours du didactique du français langue etrangère*, în „Études de linguistique appliquée", nr. 61, Didier Erudition, Paris, 1986, p. 45

Scanned with OKEN Scanner

didaktikos < *didaskein* („a învăța"). *Didactica* [22] vizează, deci, instruirea, predarea-învățarea și tot ce ține de teoria și metoda predării / învățării.

În același dicționar [23], este menționat și *„genul didactic"*, definit ca gen literar, în cadrul căruia autorul vrea să instruiască printr-o formă plăcută și poetică. Noi considerăm că discursul didacticii este un discurs specializat, cînd interactiv (în practica didactică), cînd monologal, referindu-se la domeniile teoretice respective. Discursul didacticii se adresează, de obicei, unor profesori formatori care predau deja. Acest gen de discurs este și de specialitate, deoarece el acoperă un anumit domeniu teoretic: geografie, matematică etc.

Dată fiind experiența noastră, vom avea în vedere funcționarea discursului didactic și al didacticii limbii franceze ca limbă străină. Practica a demonstrat existența unui discurs al didacticii diferit de discursul didactic. *Discursul didacticii* este, în esență, *monologal*, funcționînd, de fapt, în chip de *metadiscurs* despre învățare, ca domeniu special, despre predare și învățare și tot ce ține de teoria și de metoda predării / învățării într-un anumit domeniu de specialitate.

Discursul didactic este un discurs dialogal concretizat în practica învățării limbii (în cazul nostru, a învățării limbii franceze ca limbă străină). Considerăm că o bună cunoaștere a funcționării discursului didacticii contribuie, implicit, la optimizarea funcționării discursului didactic.

DISCURSUL DIDACTICII – UN DISCURS INTERACTIV. Considerăm că didactica este un discurs specializat prin excelență interactiv, dat fiind faptul că orice discurs oral al formatorilor în didactica limbilor poate să apară sub diferite forme: ☞ *un curs magistral* (care respectă tradiția universitară); ☞ *un curs mixt*, care – de obicei – combină transferul de cunoștințe teoretice (sociologice, de exemplu) cu practica acestor cunoștințe (*„savoir-faire"*), cum ar fi, de exemplu, angajarea unei discuții pe marginea unei emisiuni televizate, sau analiza unui articol de presă; ☞ *un curs cu caracter conversațional*, care solicită și auditoriul și în care eul profesorului este mai prezent (chiar dacă și participanții iau adesea cuvîntul), iar mărcile intertextualității sînt numeroase.

---

[22] Vezi *Le Petit Robert*, Les Dictionnaires „Le Robert", Paris, 1991, p. 537

[23] *Le Petit Robert*, Les Dictionnaires „Le Robert", Paris, 1991

Scanned with OKEN Scanner

Să ne oprim, pentru o primă justificare, la funcţionarea acestui din urmă tip de discurs didactic. Dacă vom considera că noţiunea de *discurs* se raportează la tot ce înseamnă exprimarea verbală a unui individ într-un cadru situaţional dat şi că *interacţiunea* cuprinde toate influenţele pe care acesta le poate suferi în raport cu comportamentul lingvistic sau nelingvistic al altui individ, atunci *conversaţia* se înscrie, prin definiţie, într-o *interacţiune verbală*. Este ceea ce presupune existenţa a cel puţin doi participanţi şi, în plus, a uneia sau mai multor contribuţii (sau intervenţii) ale acestora. În lucrări recente, cercetători interacţionişti, specialişti fie în sociologie, psihologie sau filosofie, fie în ştiinţele limbajului, au sesizat varietatea acestor discursuri şi au subliniat particularităţile interacţiunilor în contextul pluricultural al învăţării / predării, altfel denumite *situaţii de contact* [24]. Noi am adăuga faptul că obiectul şi unicitatea interacţiunii didactice sînt constituite de triunghiul *profesor-elev-cunoştinţe*. Această relaţie se opune fundamental schemelor lineare de tip *profesor-elev*.

Dacă discursul didactic este, în esenţă, monologal, putem considera didactica drept discurs specializat, prin excelenţă interactiv, care poate să apară sub diferite forme (sub forma unui curs magistral, a unui curs mixt, sau a unui curs cu caracter conversaţional).

De fapt, şi discursul didacticii, şi discursul didactic prezintă forme comune *de didacticitate*. S-o urmărim, în acest sens, pe Sophie Moirand [25]: *„o situaţie didactică pare, într-adevăr, că implică o orientare care depăşeşte difuzarea cunoştinţelor pînă la însuşirea de către destinatar a cunoştinţelor sau a deprinderilor transmise* [...] *şi*

---

[24] A se vedea: Actele Colocviului G. R. A. L., tematica *Acquisition d'une langue étrangère* din 1986 (Aix - en - Provence) pînă în 1993 (Saint - Etienne); revista „Encrages" (Jo Arditty, Paris VIII); revista AILE (C. Perdue, Paris VIII); F. François (coord.), *La communication inégale, heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux et Niestlé, 1990; C. Russier, Henriette Stoffel, Daniel Veronique (éditeurs), *Interaction en langue étrangère*, „Publications de l'Université de Provence", 1991; lucrările de la Neuchâtel, dintre care: Bernard Py, *Place des approches interactionistes dans l'étude des situations en contact et d'acquisition*, in Daniel Veronique, *Créolisation et acquisition des langues*, Aix - en - Provence, „Publications de l'Université de Provence", 1994, pp, 137 - 147, şi nr. 12 al revistei „LIDIL" (editată de Laboratorul de lingvistică didactică a limbilor străine şi materne, „LIDILEM"), Universitatea Stendhal, Grenoble III, 1995, tematica *L'interaction en action*

[25] Sophie Moirand, *Réformulation et didacticité*, in: *Les discours de transmission de connaissances*, „Papiers de travail du CEDISCOR", nr. 9, 1994, p. 47

Scanned with OKEN Scanner

pînă la evaluarea cuantificată a ceea ce a fost învățat, constrîngere impusă, de altfel, de contractul didactic și de cadrul instituțional însuși". Așadar, discursurile care comportă forme de didacticitate nu sînt toate discursuri didactice. Este cazul *mediilor*, incluzînd emisiunile și articolele de popularizare a științei, ca discursuri strict-informative și care nu manifestă nici o intenție de a-l face pe celălalt mai competent.

Această punte de legătură, *didacticitatea*, ce caracterizează cele două discursuri, poate fi studiată pe trei planuri: ☞ (1) planul *situațional*, ce permite definirea didacticității ca situație de comunicare în care unul dintre locutori deține cunoștințe superioare cunoștințelor celuilalt, cunoștințe pe care este obligat, sau dorește să le transmită celuilalt; ☞ (2) planul *formal*, asigurînd didacticitatea prin manifestările sale lingvistice; ☞ (3) planul *funcțional*, urmărind stabilirea intenției pragmatice în text [26].

Să luăm exemplul unei emisiuni de popularizare a științei difuzată la televiziune. În acest caz, schimbul verbal dintre moderator („*M*") și cel care expune conținutul științific („*V*") se înscrie într-un contract de vorbire [27] admis explicit de către cei doi. Mai există, însă, și destinatarul comun al celor doi, publicul („*P*"). Contractul de vorbire dintre public și „*M*", respectiv „*V*" este unul tacit, din moment ce „*P*" este absent fizic. Dubla interlocuție apare doar în materialitatea discursului și se traduce prin „strategii specifice la nivel discursiv". La nivelul enunțului, „*P*" nu apare decît rar, în părțile discursului în care „*M*" se exprimă în „*je*" (la începutul și la sfîrșitul emisiunii: „*je vous propose un sujet ...*". „*P*" apare în „*nous*", care-l plasează alături de „*M*" în relația cu „*V*" („*si vous nous parlez de la maladie du siècle*"). „*P*" mai apare, de asemenea, sub forma lui „*on*", cînd nu desemnează lumea științifică, ci face trimitere la „*M*" și „*P*" separat („*si vous nous parlez de la maladie du siècle, on oublie les autres ennuis*"). Cîteodată, „*P*" este numit în discurs, fiind actualizat în lexic (prin formulări de tipul „*notre public ...*", „*les gens ...*", „*certains ...*" etc.).

---

[26] Sophie Moirand, *La présence de l'autre comme manifestation discursive d'une intention de didacticité*, în „Cahiers de Linguistique et des Sciences du Langage", Université de Lausanne, 1992

[27] Cf.: Patrick Charaudeau, *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique. Théorie et pratique*, Éditions „Hachette", Paris, 1983

Scanned with OKEN Scanner

În discursul didactic, reprezentarea pe care şi-o face profesorul referitor la elevi este foarte precisă, pe cînd în situaţiile în care destinatarul este absent, doar moderatorul, prin discursul său, poate să dea o reprezentare despre public celui ce expune conţinutul ştiinţific. Ajutîndu-l pe „*V*" să-şi facă o imagine despre public, „*M*" facilitează transmiterea cunoştinţelor. În afara acestor mărci, însă, didacticitatea se manifestă şi prin altele, explicite, specifice discursului didactic: principiul progresivităţii manifestate în organizarea conţinutului discursului, principiul simplificării realizat prin explicaţie şi prin punerea în evidenţă (nu lingvistică, ci discursivă, specifică discursului moderatorului) etc. Putem adăuga, la aceste forme de didacticitate a discursului de popularizare a ştiinţei, prezenţa procedeelor de *stimulare*, care provin dintr-o grijă pedagogică pe care o adoptă moderatorul, pentru ca el şi publicul să apară în faţa celui care expune conţinutul ştiinţific în postura unui „elev bun".

În numărul 43 al publicaţiei pariziene „Langages", Algirdas - Julien Greimas este de părere că *„ceea ce caracterizează discursul didactic este competenţialitatea, sau atingerea competenţei"*.

Autorul franco-estonian foloseşte acest termen „barbar" cu reticenţe, dar el are meritul de a descrie perfect operaţia de creştere dorită şi programată a competenţei care este, explicit, didactică.

Competenţa ne permite să deosebim didactica de alte discursuri persuasive. Discursul politic, de exemplu, nu este numai persuasiv, deoarece, în momentul în care cetăţeanul devine mai competent în acest domeniu, atunci discursul politic este şi didactic.

Păstrînd limitele, putem spune că orice discurs produce efecte de didacticitate, mai mult sau mai puţin pertinente.

Vom urmări, în cele ce urmează, realizarea interacţiunii didactice (discurs didactic şi discurs al didacticii) pe cele trei planuri amintite: planul situaţiilor de comunicare, planul structurii interne şi externe a interacţiunilor în general, respectiv planul construirii relaţiilor interpersonale (adică planul funcţional, sau pragmatic).

Scanned with OKEN Scanner

4. STRUCTURA EXTERNĂ A INTERACȚIUNILOR. CADRUL EXTERIOR AL INTERACȚIUNILOR VERBALE

INTERACȚIONISMUL ÎN ORIZONT LINGVISTIC. Se pune întrebarea în ce măsură punctul de vedere interacțional afectează lingvistica.

Noțiunile-cheie în această problemă de reconfigurare epistemică sînt cele de *limbă* şi de *sistem*. Într-adevăr, conceptul de *limbă* şi, deci, *lingvistica*, se pot extinde la *discurs* (sau chiar la *text*), dar cu condiția de a lăsa deoparte fenomenele situaționale sau relaționale.

Studiul acestor factori de percepție, de memorie şi de dezvoltare, culturali sau sociali, care ar putea să determine producțiile lingvistice, este exterior lingvisticii. Totuşi, faptul că Erving Goffman, Jürgen Habermas sau Francis Jacques scriu despre limbaj, ne face să deducem că există o sociologie, respectiv o filosofie a limbajului, aşa cum există o sociologie a educației, sau o filosofie a medicinii.

Aşadar, există o multitudine de puncte de vedere din care poate fi studiată „limba" şi, deci, o multitudine de discipline care sînt cunoscute sub numele de „ştiințe ale limbajului". Fără îndoială, interacționiştii sînt unii dintre cei ce răspund acestor cerințe de interdisciplinaritate.

Orice discurs, chiar şi cel ştiințific, nu poate să se dezvolte independent de cele anterioare lui sau de cele care îi sînt contemporane.

Dacă Ferdinand de Saussure defineşte limba ca pe o instituție socială care se impune individului din exterior, dacă Noam Chomsky pledează pentru non-pertinența fenomenelor sociale, dacă unele curente exclud subiectul vorbitor din activitatea langajieră, *interacționiştii* au în vedere modul în care *indivizi concreți* intră în contact în *situații concrete* şi interacționează pentru a-şi atinge *obiectivele concrete* propuse. Nu există mesaj care să poată fi interpretat în afara situației de interlocuție.

Interacționiştii opun mesajului transparent preexistent comunicării (şi care doar trebuie transmis) co-responsabilitatea interactanților în construirea sensului. Astfel, interacțiunea verbală trebuie să fie percepută sub chipul unei negocieri permanente a sensului.

Scanned with OKEN Scanner

Jean - Blaise Grize [1] propune o structurare a comunicării din punct de vedere interactiv (spre deosebire de schema clasică, în care este redusă comunicarea la operaţiile de codificare şi de decodificare).

Schema logicianului elveţian are în vedere faptul că: ☞ (1) poziţiile ocupate de locutor şi de interlocutor sînt interschimbabile şi, respectiv, obligatoriu-cumulate; nu poţi fi emiţător (*A*) fără a fi mai întîi receptor, şi nici receptor (*B*) fără a fi în poziţia de emiţător; ☞ (2) producerea unui discurs în *A* constă în construirea unor imagini lingvistice despre sine şi despre interlocutor, despre tema sau despre obiectul discursului; ☞ (3) producerea în *A* şi reconstruirea în *B* – numite de Jean - Blaise Grize *schematizări* – se fac în funcţie de finalităţile personale ale interlocutorilor, dar şi de finalităţile oficiale pe care le poate avea o astfel de *întîlnire* [2], de reprezentările pe care interlocutorii şi le fac despre ei înşişi, despre ceilalţi, despre obiectul discursului, despre situaţia de interlocuţie şi despre relaţia dintre aceste elemente, respectiv de preconstruitul cultural, adică despre cunoştinţele enciclopedice şi aşteptările referitoare la desfăşurarea interacţiunii. Aceste aşteptări presupun capacitatea participanţilor de a analiza situaţia de comunicare ţinînd cont de spaţiul şi timpul întîlnirii, de caracterul ei prestabilit, ritualizat, de numărul şi tipul participanţilor.

LINGVISTUL INTERACŢIONIST preferă frazelor inventate, izolate de context, datele din „teren". El cercetează mai ales modul în care discursul se construieşte şi modul în care dinamica discursului duce la reinterpretări şi reclasificări. Interacţionistul are o cunoaştere intuitivă a fenomenelor socio-lingvistice, care îi permite să se imagineze în locul participanţilor, iar interpretarea sa se bazează pe diverse criterii: cercetarea atentă a formelor utilizate (lingvistice, dar şi paralingvistice, gestuale, kinezice etc.), modul în care aceste forme sînt reluate sau nu de autorul lor sau de partenerii săi, reacţiile pe care le provoacă aceste forme la partenerii interacţiunii şi felul în care interacţiunea este dusă la bun sfîrşit.

Adesea, cercetătorul poate adopta punctul de vedere al participanţilor, dar îşi poate permite şi o distanţă faţă de ceea ce cercetează. El poate

---

[1] Jean - Blaise Grize, *Logique et langage*, Ophrys, Paris, 1990, pp. 29 - 32

[2] A se vedea: Jo Arditty et Marie Thérèse Vasseur, *Interaction et langue etrangère*, în: „Langages", no. 134, Paris, 1999, p. 4

Scanned with OKEN Scanner

reveni oricînd asupra elementelor *corpus*-ului ales (sau avut în vedere). Se întîmplă aşa pentru că, trebuie să recunoaştem, este vorba de o prelevare de eşantioane, pentru că întotdeauna ai acces la momente particulare ale unei interacţiuni şi pentru că, de obicei, datele sînt alese, dacă nu imaginate, pregătite şi preformate de cercetător [3].

Fie că lingvistul se sprijină, în demersul său, pe un chestionar, fie că se supune unui protocol de experimentare sau unor principii de observare participativă, prezenţa sa şi a mijloacelor cu ajutorul cărora studiază fac parte din ansamblul elementelor situaţiei observate şi influenţează interacţiunea în curs de desfăşurare. Chiar cînd anchetatorul nu este prezent în situaţia de comunicare respectivă, faptul că această situaţie a fost aleasă ca obiect de studiu ne dă o idee privitoare la imaginea pe care ne-am făcut-o despre acest obiect de cercetare.

Cînd obiectul de studiu este practica unei limbi străine, devine mai tentantă alegerea exemplelor de decalaj, sau de deviere faţă de limba standard, chiar dacă, uneori, formele acuzate ca fiind „greşite" se regăsesc în vorbirea unor nativi. Atunci, *aloglotul tipic* este definit prin lacunele unui sistem lingvistic instabil. Ca o consecinţă, ezitările, autocorectări

P:	*– Alors, euh, nous sommes au Crédit Agricole ... à la Banque Agricole ... est une banque ... vous comprenez Banque Agricole.*
E_1:	*– Oui ...*
P:	*– Agricole, vous savez ce que c'est agricole ?*
E_2:	*– Banque, mais agricole.*
P:	*– Agricole, non ... l'agricole c'est l'ensemble ... des personnes qui travaillent ... euh ... dans l'agriculture ... C'est - à - dire les paysans ... paysans ... vous connaissez ...* ţăran
E_1:	*– Ah, oui, oui ...*
P:	*– Très bien, continuons ...*

11°. Exemplu de construire a sensului de către un locutor nativ (profesorul) şi un interlocutor non-nativ (elevul)

[3] Lorenza Mondada, *Pour une linguistique interactionnelle*, „A. R. B. A.", nr. 8, 1988, pp. 113 - 128

Scanned with OKEN Scanner

le, schimbările de registru sau de limbă vor fi considerate ca deficiențe ale competenței lingvistice, în loc să fie analizate ca niște fenomene firești de adaptare la discurs, ca fenomene care ajută la construirea discursului, respectiv a sensului și conotațiilor acestuia.

În secvența franțuzească reprodusă în tabelul (11°), de la pagina precedentă, „*P*" (profesorul) are inițiativa unei explicații care ajută la progresia discursului [4]. În acest exemplu, se gestionează neînțelegerea termenului „agricol" în favoarea progresiei discursului, fapt ce arată că fiecare limbă (fie limbă-sursă, fie limbă-țintă) trebuie să participe la limpezirea celeilalte. Orice eroare poate fi trăită ca o greșeală inteligentă și exploatată în folosul obiectivelor propuse.

Devine evident, în acest caz, faptul că practica și învățarea unei limbi străine nu sînt posibile fără parteneri. Ne interesează mai puțin caracteristicile unuia dintre parteneri și mai mult colaborarea dintre cei doi.

4.1. SITUAȚIA DE COMUNICARE

Am văzut că „situația de discurs" sau „cadrul comunicativ" determină producerea și interpretarea enunțurilor cu ajutorul unui ansamblu de reguli care se aplică pe un eșantion, sau un corpus semiotic eterogen (avem în vedere unități verbale, paraverbale, și nonverbale).

Multă vreme, noțiunile *situație de discurs*, respectiv *cadru comunicativ* au fost marginalizate de lingviști și, cîteodată, folosite ca echivalente cu noțiunea de *context*. Danielle André - Larochebouvy [5] afirmă foarte categoric că *„este indispensabil să păstrăm termenul* context *pentru elementele lingvistice conform etimologiei sale"*. Catherine Kerbrat - Orecchioni consideră [6] „contextul" ca fiind *„mediul extralingvistic al enunțului"*, în opoziție cu cotextul *lingvistic* al acestuia.

---

[4] Elisabeth Gülich, *Pour une ethnométhodologie linguistique*, în: *Le discours: représentations et interprétations*, Presses Universitaires de Nancy, 1990, p. 96

[5] Danielle André - Larochebouvy, *Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*, „Didier", Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français, Paris, 1984, p. 50

[6] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *Les interactions verbales*, vol. I, Éditions „Armand Colin", Paris, 1990, p. 76

Scanned with OKEN Scanner

Considerăm *contextul* ca ceva care înglobează toate elementele verbale, adică nu numai enunţurile care preced sau urmează unui anume element, sau unei părţi a interacţiunii, ci ca ceva care înglobează în ansamblul său interacţiunea dintre *verbal* şi *non-verbal*, aşa cum este ea inserată între timpul T_0 şi T_2 (dacă T_1 este momentul derulării ei).

Claude Germain defineşte *situaţia de comunicare* ca fiind ansamblul faptelor cunoscute de fiecare dintre participanţi în fiecare moment al *„procesului verbal"* [7]. Spunem *proces verbal*, pentru că schimbul verbal este dinamic şi pentru că *actul semic* poate fi lingvistic sau non-lingvistic (respectiv kinezic) sau, cel mai adesea, combinat (de exemplu, *„mmm ..."* însoţit de clătinarea capului, dubitativ sau interogativ).

Să considerăm, aşadar, situaţia de comunicare drept ansamblul „datelor" care ajută schimbul verbal prin economie verbală, prin cunoştinţele comune care îndepărtează ambiguităţile, prin constrîngerile pe care le impune atît din punct de vedere lingvistic, cît şi social.

După unii autori, trebuie luate în considerare patru tipuri de „situaţii" [8] ale comunicării: ☞ (1) situaţia de origine *fizică*, determinată de faptele ce provin din *realitatea fizică*, spaţio-temporală, fapte cunoscute şi de locutor, şi de interlocutor; ☞ (2) o situaţie determinată de elemente de natură *ne-fizică*, ce provin din cunoştinţele de cultură generală ale participanţilor la schimbul de mesaje (cunoştinţe de natură geografică, istorică, socială, culturală, antropologică etc.); ☞ (3) o situaţie generată de anumite *mişcări corporale*, adică situaţie kinezică, corporală şi mimică; ☞ (4) situaţia *de origine contextuală*, în condiţiile în care contextul este alcătuit din unităţi lingvistice sau marcatori formali.

La o analiză mai atentă a celor patru tipuri de constituenţi ai situaţiei de comunicare propuse de Claude Germain, se observă că este foarte greu de decis ce aparţine situaţiei fizice şi ce aparţine situaţiei ne-fizice.

Să luăm exemplul unei situaţii de comunicare în clasă: profesorul se adresează unui elev: *„continuă să citeşti lecţia ... dă-mi caietul !"*.

Clasa, cu tot ce se află în interior, face parte din situaţia fizică, dar acest lucru nu justifică economia de cuvinte *„dă-mi caietul !"*, în loc

---

[7] Claude Germain, *La notion de situation en linguistique*, Éditions de l'Université de Ottawa; *apud*: Danielle André - Larochebouvy, *op. cit.*, p. 51

[8] Claude Germain, *loc. cit.*, p. 35

Scanned with OKEN Scanner

de *„între timp eu voi corecta caietul tău de teme"*, economie care rezultă dintr-o situaţie nefizică – din cunoştinţele comune ale profesorului şi elevului căruia i se adresează.

Pentru a elimina, măcar parţial, ambiguităţile, ar trebui să ne interesăm care este cota fiecăruia dintre tipurile de situaţie prin definiţie necunoscută, în înţelegerea unei interacţiuni. Este foarte greu de determinat cota acestora, pentru că fiecare interacţiune verbală este un caz particular, iar competenţa noastră de membri ai unei comunităţi sociale şi lingvistice ne face capabili să înţelegem sau să ghicim un mare număr de componente ale „situaţiei", atunci cînd deţinem doar o parte din ele.

Am putea, aşadar, să reconsiderăm cele spuse de Claude Germain şi să reducem numărul situaţiilor de comunicare la două [9].

Un prim tip ar fi constituit de situaţia de comunicare ale cărei componente pot fi descrise din punct de vedere obiectiv: situaţia fizică (cadrul interacţiunii, locul, momentul etc.), situaţia kinezică (gesturi, mimică etc.) şi, respectiv, situaţia contextuală.

Al doilea tip luat în considerare este constituit din situaţia de comunicare ai cărei constituenţi nu pot fi descrişi obiectiv. Este vorba de ceea ce fiecare crede că ştie despre celălalt, de statutul fiecăruia, de rolul sau de relaţiile de rol între participanţi. În situaţii care constrîng, sau în locurile publice, rolurile şi relaţiile de rol sînt instituţionalizate, spre deosebire de situaţiile particulare, care nu constrîng şi în care elementele psihologice ale situaţiei ne-fizice au rolul dominant.

Să ne referim, însă, la cîteva aspecte ale situaţiei didactice. Aceasta constă într-o modelare a mediului înconjurător (sau a cadrului de învăţare), ea existînd de fiecare dată cînd putem caracteriza o situaţie de învăţare. Mai multe tipuri de situaţii pot să apară: ☞ (a) activitatea care echivalează cu practica elevului bazată pe un model implicit; ☞ (b) formularea, sau activarea modelului explicit; ☞ (c) validarea, sau activarea mecanismelor de probă; ☞ (d) instituţionalizarea (cunoştinţele devin o referinţă culturală). Există şi o situaţie a-didactică, în care intenţia de *a preda* nu este vizibilă pentru elevi. Învăţarea provoacă elevului

[9] Danielle - André Larochebouvy, *Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*, C. R. E. D. I. F., „Didier", Paris, 1984, p. 50

Scanned with OKEN Scanner

deprinderi proiectate, plasîndu-l în situații adecvate cărora el le va răspunde spontan, prin adaptare. Sîntem într-o situație didactică de fiecare dată cînd putem caracteriza o intenție de a preda cunoștințe de către un profesor unui elev și cînd mecanismele social-definite sînt instituite pentru acest lucru. Situația a-didactică se referă la intenția ascunsă de a preda / învăța. Elevul construiește propriile-i cunoștințe, încercînd să găsească o soluție; el se află în confruntare cu colegii săi.

În opinia lui Guy Brousseau, situațiile didactice sînt construcții teoretice [10]. Pentru observator, situația didactică este *„modelarea mediului în care se află un jucător, situația de acțiune, de învățare sau de predare pentru elev, cadrul de predare pentru profesor"*.

Putem considera că „situațiile" rezultă din întrebarea: *„care sînt intervalele de timp minime care permit descoperirea sensului intrinsec a ceea ce se petrece într-o oră de clasă?"*. Aceste intervale nu pot fi deduse *a priori* din timpul-limită conceput de profesor pentru a-și construi cursul sau pentru a îndruma activitățile elevului.

Pentru a fi capabili să dăm un sens activităților diferiților „actori", să observăm cu atenție ce s-a întîmplat înainte și după momentul inițial. Obținem, astfel, „situații" pe care le putem califica drept elementare și care ne permit, printr-un fel de joc de construire, să descriem, sau să dăm un sens situațiilor a-didactice sau didactice mai ample.

Totuși, aceste situații nu descriu *tot* ceea ce se petrece în timpul orei de clasă: întrebările didactice puse constituie un fel de filtru care nu reține decît evenimentele pertinente pentru teoria folosită.

În cadrul teoriei pe care o forjează, Guy Brousseau abordează situațiile prin „jocuri" [11]: *„modelarea unei situații de învățare constă în a produce un joc specific despre cunoștințe între subsisteme: sistemul educativ, sistemul elev, mediu etc."*.

Autorul la care ne referim [12] precizează că o „situație" este o asociere interacțiune-joc-jucător-cunoștințe. În acest fel, s-au diferențiat mai

---

[10] Guy Brousseau, *Le contrat didactique: le milieu*, în: „R. D. M.", vol. 9, nr. 3, „La Pensée Sauvage" Éditions, Grenoble, 1990, pp. 309 - 336

[11] *Idem*, *Etudes en didactique des mathématiques*, I. R. E. M., Université de Bordeaux, vol. I, 1987, p. 43

[12] *Idem*, *Le contrat didactique*, în: *loc. cit.*, p. 315

Scanned with OKEN Scanner

multe tipuri de *situaţii*: de *acţiune*, de *formulare*, de *validare*, de *instituţionalizare* şi aşa mai departe. Situaţiile au devenit, cu timpul, mijloace folosite atît pentru conceperea, cît şi pentru analiza secvenţelor de învăţare, în cadrul ingineriei didactice. Situaţiile didactice caracteristice mediului şcolar conţin, în mod obligatoriu, o intenţie de supunere a elevului. Această supunere poate lua mai multe forme şi chiar poate să fie disimulată în cadrul situaţiilor a-didactice. Iată, însă, că ieşind din lumea şcolară, subiectul este confruntat cu un mediu *a priori* lipsit de intenţii didactice în ceea ce-l priveşte pe elev. Situaţiile cu care acesta se confruntă pot fi calificate drept „ne-didactice".

Obiectivul final al învăţării este ca elevul să poată face să funcţioneze aceste cunoştinţe, în situaţii în care profesorul va fi dispărut.

4.2. RELAŢIA DINTRE SOCIAL ŞI INDIVIDUAL ÎN PLANUL COMUNICĂRII

Dezvoltarea analizei discursului şi a gramaticilor textuale, dar şi integrarea progresivă a teoriilor pragmatice (precum lingvistica enunţării şi teoria actelor de limbaj) în aria lingvisticii au dat naştere *lingvisticii interacţioniste*. Ce-i drept, *lingvistica enunţării* şi *teoria actelor ilocuţionare* nu au integrat interlocutorul ca actor al schimbului comunicativ.

Enunţarea în aceste teorii rămîne, în esenţă, monologală. Trebuia, deci, ca limbajul să fie înscris într-un context efectiv dialogal.

Astfel, au apărut teorii foarte diverse, de la *individualismul metodologic*, la *concepţia hiperconceptualizantă* despre om.

Cu teoria *etno-metodologică*, ne aflăm cam la mijlocul distanţei dintre cele două extreme pomenite. Pe de o parte, socialul este conceput ca rezultat al acţiunilor efectuate de către subiecţi, iar pe de altă parte, acţiunea subiecţilor este o activitate conjugată şi coordonată, care scapă (cel puţin parţial) voinţei şi conştiinţei individuale: *„vorbirea este o activitate socială care are loc între mai multe persoane"* [13].

Actul de vorbire implică, în mod obligatoriu, nu numai o *alocuţie*, ci şi o *interlocuţie*, sau un schimb de cuvinte, vorbirea fiind de natură

[13] Erving Goffman, *Les rites de l'interaction*, Minuit, Paris, 1974, pp. 12 - 16

Scanned with OKEN Scanner

interlocutivă [14]. Cum remarcă Christian Baylon și Xavier Mignot, *„adevărata substanță a limbii nu este constituită dintr-un sistem abstract de forme lingvistice, de enunțarea monologal-izolată, ori de actul fiziologic al producerii sale, ci de fenomenul social al interacțiunii verbale, realizată prin enunțare și enunțuri. Interacțiunea verbală constituie, astfel, realitatea fundamentală a limbii"* [15].

Interacțiunea este un loc unde se construiește socialul, respectiv reprezentările și raportul de locuri dintre interactanți. Orice comportament modifică datele interacțiunii. Așadar, într-o interacțiune, totul se rejoacă, chiar dacă s-ar părea că totul este prestabilit.

Subiectul se construiește pe măsură ce se construiește ordinea socială. Fiecare subiect se află constant în situația de a confrunta reprezentări dobîndite anterior cu reprezentări pe care le generează funcționarea schimbului comunicativ. Astfel, oricare ar fi rolurile și locurile pe care le ocupă *a priori*, interacțiunea permite fiecăruia dintre subiecți să se situeze într-un spațiu care nu era neapărat previzibil.

4.3. CONCEPTUL DE „STATUT" ȘI CEL DE „ROL"

Conceptul de *statut* este definit ca un ansamblu de poziții sociale asumate de subiect (precum sex, vîrstă, meserie, poziție socială, religioasă, politică etc.), poziții care constituie tot atîtea atribute sociale.

Un individ nu ar putea avea decît o singură *poziție statutară* în același timp (de exemplu aceea de tată, de medic, de fiu, de profesor etc.).

Se face, însă, distincția între un statut *actual* și altul *latent* (astfel, medicul, în cabinetul său, are un statut actual, însă el este și soț, și tată, și prieten, avînd, deci, și un statut latent).

Anumite *status*-uri sînt „instituționalizate", în măsura în care sînt anterioare desfășurării interacțiunii (așa se întîmplă, de exemplu, în cazul statutului de profesor, al celui de avocat, al celui de vînzător etc.).

Activarea lor poate contribui la definirea naturii interacțiunii (precum cea de consultație, de întreținere, de tranzacție etc.).

---

[14] Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1963

[15] Christian Baylon, Xavier Mignot, *La communication*, „Nathan", Paris, 1994, p. 207

Scanned with OKEN Scanner

François Flahault [16] vorbeşte de poziţiile statutare în termeni de *locuri*, mai precis de *raporturi de locuri*. Cînd vorbim, ocupăm unul sau mai multe roluri determinate şi, inevitabil, ne încadrăm în anumite „locuri" (tată - copil, profesor - elev, medic - pacient etc.).

Raportul de locuri exprimă, mai mult sau mai puţin conştient, poziţia ce se vrea a fi ocupată de unul dintre interactanţii dinscursivi în relaţie şi, în acelaşi timp, defineşte corelativ locul celuilalt. Precizarea acestor poziţii se face prin modurile de verbalizare, prin atitudini şi gesturi, prin canale paraverbale, prin postură şi prin dispoziţia proxemică.

„Rolul" desemnează totalitatea modelelor culturale asociate cu un statut dat. El însumează atitudinile, valorile şi comportamentele pe care societatea le atribuie unei persoane şi tuturor persoanelor care au acest statut. Fiind un comportament explicit, *rolul* este aspectul dinamic al *statutului*. Se disting roluri *instituţionalizate* în relaţie cu una dintre poziţiile instituţionalizate ale statutului (tată, medic, adult etc.) şi roluri *ocazionale* (numite şi interacţionale), care nu au o relaţie directă cu o poziţie socială oficială, ci cu o funcţie „interactivă" determinată (sfătuitor, înţelept, seducător etc.). Dihotomia acestor noţiuni nu este categorică.

Nu poate fi vorba de „rol" sau de „poziţie", dacă analizăm activitatea unuia dintre participanţii la interacţiune. Nu poate exista rolul de profesor, decît actualizînd şi rolul de elev. Este vorba deci, mai degrabă, de *raporturi de roluri* şi *raporturi de locuri*, decît de *roluri* şi de *locuri*. Raportul de locuri care permite exprimarea rolurilor în dinamica lor constituie un concept fundamental în analiza acţiunii verbale.

Subiectul nu se poate individualiza, decît socializîndu-se. Această socializare se realizează prin adoptarea rolurilor. *„Conceptul de* adopţie de rol *permite să înţelegem individualitatea ca un proces de socializare şi, în acelaşi timp, socializarea ca individualizare"* [17].

Individul nu reacţionează în funcţie de situaţia obiectivă pe care o înfruntă, ci pornind de la reprezentarea pe care şi-o face el despre această situaţie. Interesul pentru o analiză a categoriilor *subiect* şi *social* constă în faptul că interacţiunea verbală este locul articulării acestora.

---

[16] François Flahault, *La parole intermédiaire*, „Seuil", Paris, 1978

[17] Jürgen Habermas, *Théorie de l'agir conversationnel*, „Fayard", Paris, 1987, p. 487

Scanned with OKEN Scanner

În măsura în care subiectul şi socialul rezultă din interacţiune, aceste categorii preformate se reactualizează şi se modifică prin funcţionarea lor. Înţelegem, astfel, că interacţiunea este locul unde se construiesc şi se reconstruiesc, la nesfîrşit, subiecţii şi socialul [18].

4.4. PARTICIPANŢII LA INTERACŢIUNE

Orice interacţiune discursivă, verbală sau nu, este rezultanta prezenţei a două sau a mai multor persoane, numite *participanţi*, care devin *parteneri*, sau *(inter)locutori*, chiar dacă cantitatea şi volumul replicilor sînt diferite pentru fiecare. Unul dintre parteneri este ales de către celălalt (*locutorul* !), în calitate de *alocutar* – prin direcţia privirii, sau chiar printr-un termen de adresare. Dar cine are dreptul să vorbească şi în ce împrejurări ? Este clar că nici un individ sănătos psihic nu opreşte un necunoscut pe stradă şi începe o conversaţie.

Există reguli mai mult sau mai puţin rigide care controlează posibilităţile membrilor unei comunităţi de a intra în interacţiune. Danielle André - Larochebouvy [19] consideră că un membru al unei comunităţi poate întîlni patru tipuri de interlocutori, după cum urmează.

Un prim tip este *interlocutorul de drept*, care desemnează un participant căruia i se poate adresa cuvîntul în orice împrejurare, chiar dacă acesta nu este dispus să intre în jocul interacţiunii (se au în vedere: membru al familiei, persoane din anturajul intim al cuiva şi aşa mai departe).

Unui al doilea tip îi aparţine *interlocutorul legitim*, un participant căruia i se adresează cuvîntul doar într-o situaţie dată şi numai dacă acesta vrea să converseze. Pentru cel solicitat este greu să se sustragă schimbului interacţional, dar există anumite reguli strategice ale conversaţiei, sau reguli de bună credinţă (înnăscute, sau dobîndite), care îl ajută să depăşească cu bine acest impas şi să-şi îndeplinească obligaţiile de „alocutar".

De al treilea tip ţine *interlocutorul autorizat*, cel căruia i se adresează cuvîntul în împrejurări precise, determinate de anumite nevoi, sau de o situaţie deosebită. Interlocutorul autorizat este cel investit cu funcţii

---

[18] Christian Baylon, Xavier Mignot, *op. cit.*, p. 207

[19] Danielle André - Larochebouvy, *op. cit.*, p. 31

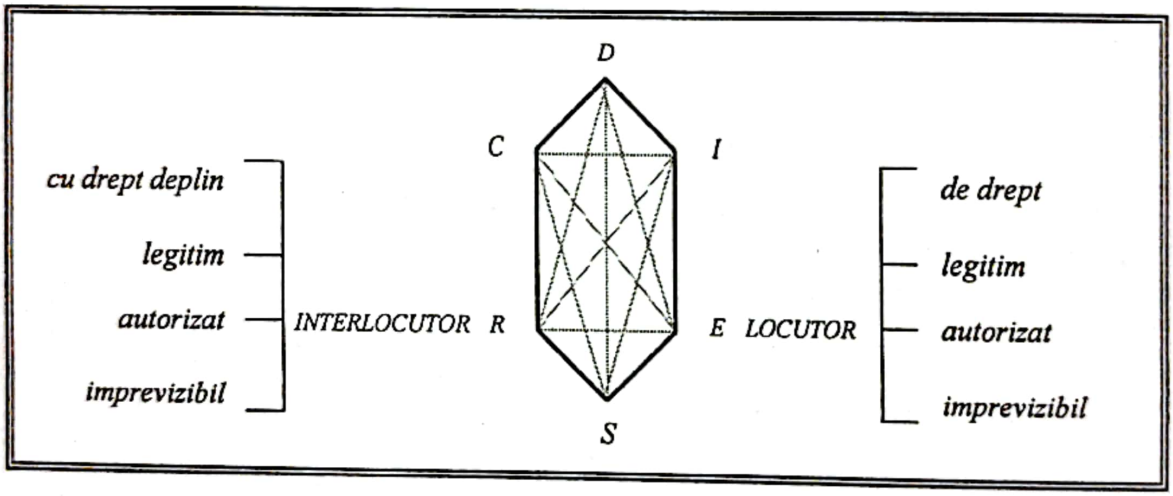
Scanned with OKEN Scanner

sociale care îi conferă un statut universal într-o comunitate dată (cum ar fi, de exemplu, agentul de poliție căruia i se cere o informație).

În sfîrșit, al patrulea tip, *interlocutorul improbabil*, este un participant necunoscut și care poate rămîne așa sau, în anumite circumstanțe, se poate transforma într-un interlocutor autorizat.

Reutilizînd această clasificare preluată de la Danielle André - Larochebouvy, am putea imagina o axă graduală, sau o scară a locutorilor, după cum urmează, conform fazelor interacțiunii [20]: ☞ (1) locutorul cu drept deplin (*A*), care are inițiativa interacțiunii; ☞ (2) locutorul legitim (*B*), care este introdus oficial de *A* ca succesor al său; ☞ (3) locutorul autorizat; ☞ (4) locutorul improbabil, acesta, la fel ca și precedentul, apărînd pe parcursul desfășurării interacțiunii.

Cu ajutorul axei graduale, pe care o putem transpune în hexada situațiilor de comunicare [21], definim schema participativă a interacțiunii.



12°. Tipuri de agenți ai comunicării subsumate modelului hexadic al situațiilor discursive

FORMATUL DE PRODUCERE ȘI CEL DE RECEPTARE. Tipul de interacțiune discursivă de care ne ocupăm este un tip special (didactic) cu mai mulți participanți, numit de unii specialiști *plurilog*, sau *interacțiu-*

---

[20] Agnès Witko - Commeau, *Du trilogue dans le polylogue*, în: Catherine Kerbrat - Orecchioni et C. Plantin (éds.), *Le trilogue*, Université de Lyon 2, Centre de Recherches Scientifiques, Lyon, 1995, p. 291

[21] Petru Ioan, *Educație și creație în perspectiva unei logici situaționale*, Editura Științifică, București, 1995, p. 77. În dezarticularea paradigmei în atenție, așa cum este ea definită de autorul citat, intervin nu mai puțin de 20 de triade semiotice, dintre care 8 angajează emitentul, 8 includ receptorul, iar 4 antrenează ambii agenți personali.

Scanned with OKEN Scanner

ne cu plurilocutori. În orice caz, analiza şi schematizarea acestui tip de interacţiune discursivă se poate face cu ajutorul modelului triadic, perfect aplicabil interacţiunii didactice, de vreme ce sîntem în prezenţa a trei instanţe: două individuale şi una colectivă: *„conversţia triadică este fundamental diferită de conversaţia diadică, în timp ce conversaţia în patru se reduce la structuri diadice"* [22].

Citîndu-l pe M. Speier [23], Catherine Kerbrat - Orecchioni apreciază că *„dincolo de trei sau patru participanţi, grupul conversaţional are tendinţa de a se scinda în sub-grupuri"* [24].

T. Caplow [25] consideră, de asemenea, interacţiunea socială ca fiind prin excelenţă triadică, ca multe alte modele din culturi, care sînt construite pe o schemă ternară: *filosofia dialectică* (de la Heraclit, la Hegel şi la Marx), *semiotica* (cu renumitele sale triunghiuri ale semnificaţiei), respectiv *psihanaliza* (bazată şi ea pe diverse triade).

Clasificarea locutorilor are un rol fundamental în descrierea comunicării exolingve şi a dimensiunii interacţionale a însuşirii limbilor, atît din punct de vedere metodologic, cît şi raportat la obiectele teoretice.

Comunicarea exolingvă a fost descrisă ca o interacţiune marcată de o asimetrie a competenţelor lingvistice şi comunicaţionale, între un locutor nativ (sau de limba maternă – limba I) şi un locutor non-nativ (de limbă străină – limba a II - a, sau aloglotul).

Fără îndoială, aceste denumiri sînt cît se poate de relative: de exemplu, limba dominantă a unui individ, care-i defineşte identitatea la un moment dat, nu este obligatoriu limba maternă (poate fi cea a ţării în care locuieşte, sau cea a unui alt membru al comunităţii familiale sau sociale). Tot astfel, limba a doua nu este obligatoriu o limbă *străină* (ea poate face parte din aria lingvistică familiară locutorului).

De asemenea, un locutor poate învăţa mai multe limbi în acelaşi timp şi atunci nu putem stabili o ierarhie, iar uneori nu nativii sînt cei care stăpînesc cel mai bine şi îmbogăţesc sau perfecţionează o anumită limbă.

---

[22] Danielle André - Larochebouvy, *op. cit.*, p. 47

[23] M. Speier este citat de Catherine Kerbrat - Orecchioni în *Les interactions verbales*, vol. I, 1990, p. 87

[24] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *loc. cit.*

[25] T. Caplow, *Deux contre un. Les coalitions dans les triades*, E. S. F., Paris, 1984, p. 15

Scanned with OKEN Scanner

Bilingvismul este un fenomen care se referă la faptul că o societate nu foloseşte doar o singură limbă (un exemplu în acest sens este Belgia). *Bilingualitatea* trimite la cunoaşterea şi folosirea de către un individ a mai mult de o limbă străină. Acest fenomen se manifestă pe mai multe planuri: al competenţei, al organizării cognitive, al vîrstei de învăţare, al statutului limbilor, respectiv al apartenenţei şi identităţii culturale a individului. În ultimul timp, la noi, unul dintre factorii cei mai importanţi care determină învăţarea unei limbi străine este motivaţia.

Tipul de motivaţie putem să ni-l imaginăm pe o axă pe care la un capăt se află motivaţia *integrativă* (care implică dorinţa de a se integra într-un grup care vorbeşte o limbă străină – „L_2" – pentru contactul cu oamenii din acest grup şi cultura acestora), iar la celălalt capăt se află motivaţia *instrumentală* (care implică dorinţa de învăţare a unei limbi străine – „L_2" – pentru motive practice, cum ar fi acela de a obţine o slujbă). Gradul de motivaţie influenţează în mod direct învăţarea.

Numeroase studii despre comunicarea exolingvă pun în evidenţă procedee utilizate de nativi pentru facilitarea înţelegerii, dar şi procedee de solicitare din partea non-nativilor [26].

Comunicarea exolingvă are caracteristici evidenţiate de faptul că temele tratate sînt mai restrînse, mai predictibile şi mai discontinui decît în conversaţia între nativi. Aceste teme de comunicare sînt iniţiate de nativi, mai rar de non-nativi. În general, nativii sînt cei care structurează conversaţia. Adesea, termenul de *non-nativ* este folosit pentru cel de *subiect* (sau „beneficiar") *al învăţării*. Este greu de demonstrat pertinenţa ultimului termen, dacă nu urmărim cu atenţie cum se desfăşoară procesul de învăţare (sau de însuşire de cunoştinţe), în cadrul unei interacţiuni (sau în cel al unei situaţii de contact).

Să urmărim două aspecte pe care le prezintă situaţia de care ne ocupăm: ☞ (a) stabilirea diferenţelor dintre *strategiile de comunicare* şi

---

[26] A se vedea Jean Luc Alber, Bernard Py, *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation*, în vol. *Etudes de linguistique appliquée*, nr. 61, Didier, Paris, 1986, pp. 78 – 81; Jean - François De Pietro, Marinette Matthey, Bernard Py, *Acquisition et contrat didactique: les secvences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue*, în: D. Weil, H. Fugier (éds.): *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Université des Sciences Humaines et Université „Louis Pasteur", Strasbourg, pp. 99 - 124

Scanned with OKEN Scanner

strategiile de învățare, pe de o parte, și modul în care se face trecerea de la o strategie de comunicare care permite înțelegerea locală a *topic*-ului, la o strategie de învățare (sau însușire) prin care se dobîndesc, pe termen lung, formele lingvistice generalizabile la alte contexte, pe de altă parte [27]; ☞ (b) manifestarea *„secvențelor potențial-achiziționabile"*, descrise de Jean - François De Pietro, Marinette Matthey și Bernard Py [28].

Secvența potențial-achiziționabilă (pe scurt: *„S. P. A."*) reprezintă *enunțul* locutorului non-nativ, care a utilizat mijloacele inter-limbii sale proprii; intervine nativul, care îl corectează și, în acest moment, non-nativul poate sau nu să-și însușească acest enunț.

Secvențele potențial-achiziționabile sînt construite, de obicei, în trei etape: ☞ (a) apariția unui obstacol; ☞ (b) intervenția nativului (*„N"*), respectiv a profesorului; ☞ (c) reluarea de către non-nativ (*„NN"*), respectiv de către elev, a intervenției nativului (sau a profesorului).

În tabelul (13°), am oferit un exemplu de schimb în care non-nativul (*„NN"*) negociază cu nativul (*„N"*) returnarea unui obiect cumpărat anterior, pentru care nativul cere bonul de casă.

În exemplul dat, obiectivele celor doi interlocutori sînt divergente, iar atunci discursurile lor sînt plasate pe niveluri diferite. Non-nativul (*„NN"*) cere informații pe care nativul (*„N"*) nu le dă. Intervenția repetată a nativului (*„N"*) a făcut posibil ca non-nativul (*„NN"*) să înțeleagă ce i se cere și, ca urmare, s-a făcut înțeles de către nativ (*„N"*) prin intermediul limbii sale („– Ticket - ul ... e ... în *la pubelle* ...").

În legătură cu acest aspect, Marie Thérèse Vasseur este de părere că a cere forme lingvistice nu înseamnă și învățarea acestor forme. Altfel spus, se poate accepta că secvența potențial-achiziționabilă ține de aspectul exolingv al comunicării, iar nu direct de învățare.

În acest ultim caz, clasificarea pertinentă nu este cea de elev - profesor, ci aceea de non-nativ - nativ. Este numit „subiect al învățării" locutorul care consideră materialul lingvistic și comunicativ ca obiect de

---

[27] Pierre Bange, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier, Didier, Paris, 1992

[28] Jean - François De Pietro, Marinette Matthey, Bernard Py, *Acquisitions et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue*, în: D. Weil, H. Fugier (éds.), „Actes du III e colloque régional de linguistique", Strassbourg, 1989, pp. 99 - 124; Marinette Matthey, *Analyse de l'interaction en situation de contact*, în vol.: *L'interaction en questions*, nr. 12, 1995, p. 118

Scanned with OKEN Scanner

N:	– *Bon, vous l'avez acheté ici, vous dites ?*
NN:	– *Oui.*
N:	– *Eh, vous avez le ticket ?*
NN:	– *Eh, non madame,* ticket-ul ... cum să spun ...
N:	– *Vous l'avez ou vous l'avez pas le ticket ?*
NN:	– *Oui,* dar ...
N:	– *Vous l'avez ?*
NN:	– *Non, non, mais ...*
N:	– *Alors, montrez - le - moi si vous avez le ticket.*
NN:	– Ticket - ul ... e ... în *la pubelle ...*

13°. Exemplu de secvență potențial-achiziționabilă între interlocutori de nivel lingvistic diferit

învățare (sau însuşire) şi care mobilizează în acest scop facultățile sale de atenție, de memorare, de analiză şi de generalizare.

Problema clasificării participanților la o interacțiune este, mai întîi, o problemă practică, menită a se rezolva în cadrul organizării interacțiunii discursive şi care se stabileşte după anumite criterii.

Selectarea pertinentă a participanților se poate face după mai multe criterii. Harvey Sacks vorbeşte de aşa-numitele *dispozitive de clasificare*, articulate în *colecții de categorii* [29]. De exemplu, *rasa* este colecția care comportă categoriile neagră, albă, galbenă etc. Acelaşi autor consideră că, pentru selectarea interactanților, ar fi suficientă doar o singură categorie, deoarece importantă este nu cantitatea datelor referențiale, ci pertinența lor pentru activitatea în desfăşurare şi pentru context.

Este vorba de *regula economiei*, care intervine şi reglează interacțiunea, alături de *regula compatibilității*, conform căreia, dacă un membru al unei colectivități a fost clasificat după anumite categorii ale

[29] Harvey Sacks, *On the Analyzability of Stories by Children*, în: J. Gumperz and D. Hymes (eds), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Holt, New York, 1972, pp. 325 - 342

Scanned with OKEN Scanner

colecției și ceilalți membri ai colectivității pot fi clasificați recurgînd la categoriile aceleiași colecții (naționalitate, etnie, rasă, cultură, limbă, vîrstă, sex, profesie, religie etc.), sau chiar după criterii *ad-hoc* (de exemplu *Directorul-care-avea-telefon-mobil*).

Pentru participanții la o interacțiune care comportă, din punct de vedere exterior, o „limbă străină", descrierile categoriale sînt multiple.

Clasificarea locutorilor se poate face, în acest caz, mai ales prin ordonarea *formelor lingvistice* pe care actanții respectivi le folosesc ca aparținînd unei limbi sau alteia, ca fiind „opace", sau „transparente", respectiv „familiare", sau „străine" [30].

Orientarea spre o anumită categorie nu este obligatoriu tematizată (sau denumită), ci ea se poate manifesta prin alte mijloace [31].

În tabelele ce urmează, oferim, în acest sens, două exemple de selectare a locutorului non-nativ pe baza criteriului numelui.

În primul exemplu, numele, iar nu aparența fizică sau pronunția, a fost criteriul categoriei *„locutor de altă limbă"*, iar în al doilea exemplu,

1. M: *alors / voilà Elena*
2. F: *Fabia / enchantée*
3. *(rires)*
4. E: *moi je m'appelle / Elena*
5. F: *voilà moi mon nom / je m'appelle Fabia ...*
6. M: *ça ç'est un nom: tyPIQue / ça aussi /.. alors Fabia elle va venir de temps en temps*
7. *peut-être euh / à nos leçons / hein /, parce que*
8. F: *... écouter*
9. M: *ouais / elle va venir écouter / parce qu'elle fait: /, un travail à l'université: / elle s'intéresse aux enfants:. Qui ont une autre langue \. tu vois / alors euh tu fais: / on on travaille comme d'habitude /, hein d'accord /*

14°. Un prim exemplu de selectare a locutorului non-nativ pe baza criteriului numelui (unde „M" este profesoara Elenei, „F" este o studentă străină – nativă –, iar „E" este o studentă non-nativă)

[30] Pentru că nu dispunem de înregistrări pe viu ale unor conversații exolingve, am folosit pentru ilustrarea teoriei noastre exemple din jurnale, din reviste de specialitate etc., precum și exemple neautentice, fabricate *ad hoc*.

[31] Harvey Sacks, *op. cit.*, p. 27

Scanned with OKEN Scanner

1. E: *moi j-euh moi j-euh j'ai dix ans / faire onze ans pour deux, de novembre*
2. M: *le deux novembre tu auras onze ans ‹le deux novembre ((bas))›*
3. F: *ah c'est bientôt alors*
4. M: *alors tu dis pas je FAIS dix ans \ j'aurai dix ans \ j'aurai dix ans le deux novembre \ ... ouais tout ça on a un petit peu vu hein \ .. c'est la première approche / savoir ça c'est qui: / se présenter /*

15°. Un al doilea exemplu de selectare a locutorului non-nativ, prin cumulul mai multor criterii

orientarea spre o anumită categorie include nu numai participanţii, dar şi activitatea în desfăşurare: interacţiunea este percepută mai întîi ca o activitate informală, iar apoi este reconsiderată ca provenind dintr-o activitate cu conţinut şcolar, şi anume aceea de exerciţiu de prezentare.

Prin urmare, pe de o parte, clasificarea interlocutorilor poate fi legată de clasificarea activităţilor în desfăşurare, iar pe de altă parte, categoriile spre care se orientează participanţii pot fi denumite (sau tematizate) direct sau nu. În orice caz, apartenenţa la o categorie sau alta depinde de modul în care este reprezentată (sau făcută vizibilă) şi recognoscibilă interacţiunea discursivă *prin* şi *pentru* participanţi.

Procedeele de clasificare permit participanţilor să-şi identifice partenerii, respectiv să facă înţelese activităţile şi situaţiile.

Aceste clasificări intervin în practicile specifice tuturor palierelor vieţii profesionale sau instituţionale din fiecare zi.

NUMĂRUL PARTICIPANŢILOR. Teoretic vorbind, numărul participanţilor într-o interacţiune este nelimitat. Totuşi, cel puţin din două motive, numărul participanţilor este limitat: ☞ (1) în primul rînd, interlocutorii trebuie să-şi audă vocea unul celuilalt, spaţiul interacţiunii nefiind acelaşi o dată pentru totdeauna, ci depinzînd de acustica locului unde ea se desfăşoară şi de zgomotul existent; ☞ (2) în al doilea rînd, în acest spaţiu, comunicarea are loc doar dacă fiecare participant ia cuvîntul rînd pe rînd, pentru că o conversaţie generală este, practic, imposibilă, ţinînd cont de zgomotul provocat de luările de cuvînt care interferează.

În literatura de specialitate, tipul de interacţiune cel mai frecvent este cel în doi sau trei interlocutori. Este părerea pe care o exprimă Danielle André Larochebouvy, după care *„tipul de conversaţie, de de-*

Scanned with OKEN Scanner

parte cel mai frecvent, implică doi sau trei participanţi. Un grup de cinci se împarte în trei şi doi, patru participanţi se împart în două grupuri de cîte doi sau un grup de trei şi un martor" [32].

În interacţiunea discursivă duală, cel mai mic schimb este reprezentativ pentru schema participativă a interacţiunii. Aceasta pentru că fiecare participant ia cuvîntul, rînd pe rînd, conform sistemului alternanţei, pus în evidenţă – într-o lucrare de referinţă majoră – de către Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff şi Gail Jefferson [33].

MODELUL DIADIC. Autorii citaţi consideră că activitatea într-o interacţiune duală este bazată pe principiul *alternanţei*, participanţii supunîndu-se unui sistem de drepturi şi îndatoriri: ☞ locutorul de drept (L_1, sau *current speaker*) are dreptul de a păstra cuvîntul un anumit timp şi datoria să-l dea următorului, la un moment dat; ☞ locutorul potenţial (L_2, sau *next speaker*) trebuie să lase cuvîntul lui L_1 şi să-l asculte; are dreptul să ceară cuvîntul şi datoria de a-l lua cînd L_1 i-l cedează.

Un astfel de sistem al *alternanţei duale* se caracterizează prin cîteva proprietăţi remarcabile [34]: ☞ (1) funcţia de locutor (L_1) trebuie să fie ocupată succesiv de participanţi (în interacţiunea duală, trebuie avut în vedere echilibrul lungimii luărilor de cuvînt, precum şi echilibrul focalizării discursului, centrarea acestuia trebuind să se facă succesiv pe L_1 şi pe L_2); ☞ (2) o singură persoană vorbeşte într-un anume timp (adică în acelaşi timp); se pot întîmpla şi cazuri de *silocuţie* într-o interacţiune (mai ales în cele spontane), dar care au, în general, o durată foarte scurtă; ☞ (3) *„există totdeauna o persoană care vorbeşte"*, fapt care înseamnă că timpul afectat interacţiunii este ocupat de vorbire, iar pauzele care separă luările de cuvînt sînt reduse la minimum.

Din cele prezentate, rezultă că funcţionarea generală a sistemului alternanţei este o ilustrare clară a mecanismelor de inter-sincronizare şi a caracterului cooperativ al dinamicii interacţionale.

---

[32] Danielle André - Larochebouvy, *op. cit.*, p. 41

[33] Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff and Gail Jefferson, *A Simplest Systematics for the Organization of Turn - taking in Conversation*, 1974, *apud*: Catherine Kerbrat - Orecchioni et C. Plantin (éds.), *Le trilogue*, Presses Universitaires de Lyon, 1995, p. 29; Véronique Traverso, *Gestion des échanges dans la conversation à trois participants*, în *loc. cit.*

[34] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *Les interactions verbales*, tome I, 1990, p. 60

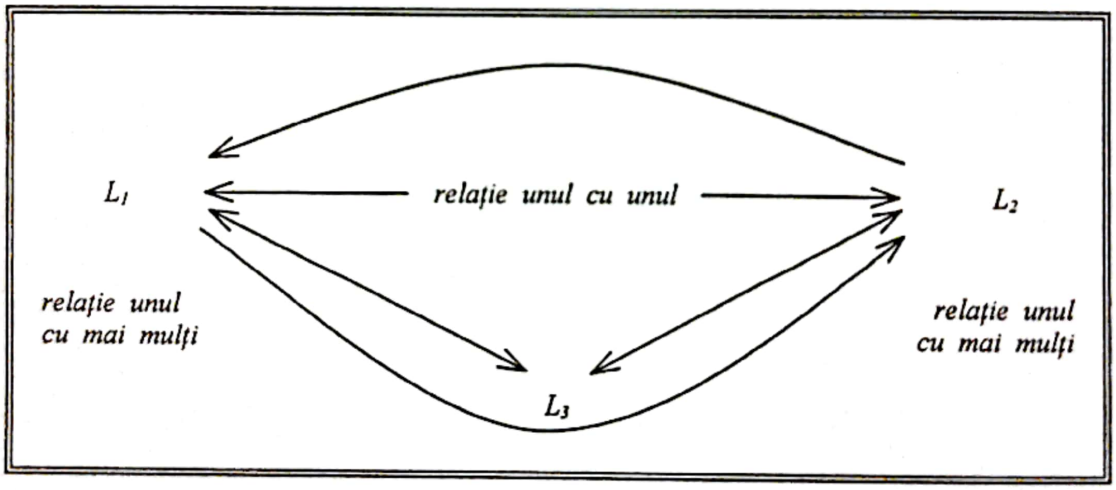
Scanned with OKEN Scanner

(a)	$L_1 \longrightarrow L_2$	(L_3, destinatar indirect)
(b)	$L_1 \longrightarrow L_3$	(L_2, destinatar indirect)
(c)	$L_1 \longrightarrow L_2$ şi L_3	(adresare colectivă)

16°. Modelul triadic al interacţiunii verbale, propus de Catherine Kerbrat - Orecchioni

MODELUL TRIADIC. Erving Goffman [35] apreciază că dacă non-locutorul corespunde alocutarului în cazul dialogului (cu anumite mici excepţii de discurs autoadresat produs în prezenţa unui martor), în cadrul trialogului, acest *non-locutor* poate avea statutul unui *destinatar direct* (sau *alocutar*), respectiv al unui *destinatar indirect.*

Între cei trei participanţi ai unui trialog se pot constitui trei scheme participative (sau alocutive), scheme care pot fi reprezentate ca în graful din figura (17°), în care sînt plasate cele trei instanţe enunţiative.



17°. Scheme participative între agenţii situaţiilor de trialog

Relaţia globală $L_1 - L_2 - L_3$ corespunde unei relaţii pluriorientate, după cum se poate urmări în figura de mai sus.

Modelul triadic poate fi aplicat tuturor interacţiunilor în care intervin mai mulţi interactanţi, deci în cazul situaţiilor de comunicare între plu-

[35] Erving Goffman, *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1981, pp. 129, 144 (trad. în franceză: *Façons de parler*, Minuit, Paris, 1987)

Scanned with OKEN Scanner

ri - locutori. Reprezentarea grafică are o geometrie variabilă, care permite formarea de alianțe noi între instanțele enunțiative, alianțe cînd e vorba de interese comune şi depărtări cînd există dezacorduri între ele.

Aceste modificări ale distanțelor dintre actanți au ca efect materializarea raporturilor de forță dintre cele trei instanțe. Determinarea acestor scheme nu este chiar aşa de simplă. Ea se sprijină pe *indicii de alocuție* (pe baza cărora se identifică destinatarul direct).

Indicii de alocuție pot fi de natură *verbală* (sau metacomunicativă, precum *„dumneavoastră mă adresez, elevi"*, sau un pronume de persoana a doua, însoțit de un apelativ), legați de conținutul enunțului care poate să-l privească mai direct pe un interactant sau pe altul, respectiv de natură *non-verbală*, cum ar fi orientarea capului, direcția privirii (criteriul direcției privirii este discutabil, deoarece privirea poate „aluneca" de la o persoană la alta în timpul aceluiaşi enunț).

Intervine, adesea, o discordanță între *alocutarul aparent*, determinat cu privirea, şi *destinatarul real*, fenomen denumit în literatura de specialitate ca *trop comunicațional*, sau ca fenomen de *„triangulație"*, aşa cum preferă să se exprime J. - D. Urbain [36].

În concluzie, am putea considera schemele participative ca fiind variabile, căci frontierele dintre interactanți nu sînt fixe.

Statutul participanților la interacțiune se modifică, de asemenea, în cursul desfăşurării ei: un destinatar secundar poate deveni principal, sau invers, şi chiar o relație binară poate deveni ternară şi invers.

Indiferent de statut, orice destinatar are rolul său, deloc neglijabil, în desfăşurarea interacțiunii. Chiar şi destinatarii „indirecți" au importanța lor, majoră cîteodată, cum este cazul interacțiunilor instituționale de care ne ocupăm (precum interacțiunea didactică, cea specifică mediilor de comunicare în masă etc.). De asemenea, oricare ar fi statutul *receptorilor*, aceştia nu dispun de aceeaşi „istorie conversațională", ceea ce face ca instanța de receptare să fie esențialmente eterogenă şi, prin urmare, locutorul va trebui să gestioneze această eterogenitate [37].

---

[36] J. - D. Urbain, *Idéologues et Polylogues: Pour une sémiotique de l'énonciation*, „Nouveaux Actes Sémiotiques", 14, 1991, pp. 1 - 56

[37] Reamintim că „istoria conversațională" este o noțiune folosită de Sanda Golopenția Eretescu (în 1985) şi preluată de Catherine Kerbrat - Orecchioni (*Les interactions*

Scanned with OKEN Scanner

STATUSUL PARTICIPANȚILOR. S-a preferat termenul de *status*, în locul celui de *statut*, deoarece ultimul dintre ei a căpătat, pe de o parte, o puternică conotație juridică, iar pe de altă parte, a ajuns să fie folosit și cu sensul de „poziție socială". *Status*-ul unui interactant este o sumă a pozițiilor sociale ocupate de acesta (sex, meserie, poziție familială, religioasă, politică etc.) și a rolurilor atașate acestor poziții.

O poziție și un rol există doar în raport cu un sistem de referință dat, în cazul nostru societatea căreia indivizii îi aparțin.

Cine ocupă o poziție socială (aleasă sau nu) trebuie să-și asume și rolul aferent acestei poziții. Este foarte importantă noțiunea de *rol* pentru derularea interacțiunii. Rolurile interactanților și relațiile între roluri determină tipul de formule alese pentru realizarea ritualurilor și pentru punerea în practică a regulilor conversației. În timpul unei interacțiuni discursive, o singură poziție se manifestă, adică un interactant nu poate *actualiza* decît un singur statut, celelalte fiind în stare latentă.

Rolurile sînt ierarhizate după niște criterii recunoscute de comunitate, iar procesul de socializare a individului este un proces de învățare a rolurilor. Rezumînd, rolul are două aspecte: unul *socializat*, pentru care atitudinile și manifestările lingvistice sînt dominate de reguli implicite sau explicite cunoscute și recunoscute de întreaga comunitate, iar cel de-al doilea aspect este cel *individual*, caracterizat prin interpretarea participantului în limitele regulilor autorizate. Rolurile unui individ reprezintă o potențialitate, iar ele nu pot fi studiate decît atunci cînd individul își asumă rolul într-o situație de comunicare în prezența partenerilor.

Vom lua un exemplu de interacțiune verbală, în care raportul de locuri corespunde unei poziționări reciproce la nivel de micro-analiză.

În replica (1), „E_1" își asumă locul de *interviewer* (fără ca acest loc să fie instituționalizat, el necorespunzînd unei poziții sociale recunoscute). Acesta își convoacă partenerul („E_2") la locul corelativ de intervievat, sau de „informator", însă „E_2" nu este obligat să accepte să ocupe

verbales, vol. I, 1990, p. 218), care o definește ca pe un ansamblu ordonat de interacțiuni care au loc între doi sau mai mulți subiecți, acest ansamblu putînd să fie vid (sau nul) în momentul începerii interacțiunii. Așa este, de exemplu, suma conversațiilor dintr-o familie, sau dintre personajele unei piese de teatru. Ca urmare a acestor fenomene, se remarcă instaurarea unei anumite relații între auditori (relație susținută de privirile schimbate, în general scurte și cu semnificații diferite: înțelegere, perplexitate etc.).

Scanned with OKEN Scanner

1	E_1:	– *Alors je vais te poser une question: qu'est-ce que tu penses de la musique actuelle ?*
2	E_2:	– *Quelle musique ?*
3	E_1:	– *Eh bien, de la musique actuelle, c'est à dire de la musique pop, dance, hip-hop, tu en sais plus que moi.*
4	E_2:	– *Tu crois qu'il y a quelque difference entre ces types de musique ?*
5	E_1:	– *Oui.*
6	E_2:	– *Et qu'il y a une guerre musique ancienne - musique moderne ?*
7	E_1:	– *Oui, oui ...*

18°. Exemplu de interacțiune verbală în care raportul de locuri corespunde unei poziționări reciproce

acest loc. În această fază, „E_1" are rolul dominant, care este contestat, însă, în replica (2) de „E_2", în momentul în care acesta din urmă îi cere lui „E_1" să-şi explice intenţiile („*quelle musique ?*").

În replica a treia, „E_1" este obligat să explice ce ar fi putut implica întrebarea sa din prima replică. Modul în care răspunde ne face să credem că nu-i convine faptul că trebuie să se justifice plasîndu-se, astfel, într-o poziție inferioară. Prin intervenția lui „E_2" din replica (2), raportul de locuri pe care „E_1" intenționase să-l impună prin replica (1) este răsturnat. Începînd cu replicile (4) şi (5), „E_2" confirmă că înțelege să-şi rezerve inițiativa discursivă şi, în acest caz, „E_1" îşi limitează intervențiile la simple replici de *feed-back*, a căror funcție este aceea de a lăsa partenerului inițiativa discursivă şi luarea de cuvînt.

Observăm, aşadar, că la fiecare luare de cuvînt, respectiv la fiecare schimb, raportul de locuri se poate modifica.

4.5. CODUL

După modelul de-acum tradițional al comunicării (trimițînd la un *emițător*, la un *receptor*, la un *canal* sau vehicul al comunicării, la un *cod*, la un *mesaj* şi la un *context*), *interacțiunea didactică* în cazul limbii franceze ca limbă străină predată în şcoală s-a inspirat şi a definit opo-

Scanned with OKEN Scanner

ziția dintre limba scrisă şi cea vorbită, dintre exprimare şi înțelegere, dintre activitatea emițătorului şi cea a receptorului etc. [38].

Jean Luc Alber şi Bernard Py remarcă faptul că modelul tradițional propune o schemă neconcludentă pentru didactica limbilor.

Autorii în atenție au în vedere noțiunile de *interculturalism*, de *intervorbire* şi de *cooperare*, pe care le integrează în ideea de *exolingvism*, pentru o mai bună înțelegere a modului în care se desfăşoară interacțiunea între un *aloglot* şi un *nativ*. Situația de contact care se stabileşte între cel care cunoaşte limba străină şi care dispune de anumite cunoştințe, care utilizează un anumit număr de presupoziții culturale şi pragmatice, şi un subiect al învățării ce nu stăpîneşte bine această limbă şi nu împărtăşeşte (în mod obligatoriu) cunoştințele şi presupunerile celui dintîi a fost denumită *situație exolingvă*.

Am văzut că modelul tradițional al comunicării include componenta *cod*, altfel spus sistemul lingvistic care permite transmiterea mesajului. Acesta se supune cîtorva condiții pentru a-şi îndeplini funcția: ☞ (1) codul aparține fiecăruia dintre cei doi participanți la interacțiune şi el preexistă în totalitate instanței comunicative pe care o face posibilă; ☞ (2) fiecare participant este conştient de dubla apartenență a codului şi ştie că celălalt foloseşte acelaşi cod şi mizează pe acest lucru.

Aceste condiții nu sînt satisfăcute întotdeauna. În cazul unei interacțiuni dintre un aloglot şi un nativ, primul foloseşte un fel de *interlimbaj*, iar nu un acelaşi limbaj ca şi nativul.

Diferențele dintre codul *nativului* şi cel al *aloglotului* joacă un rol esențial în interacțiunea lor verbală. A-l neglija, ar însemna îndepărtarea a ceea ce este specific în acest tip de interacțiune, deoarece aloglotul ar fi asimilat unui nativ mai puțin înzestrat.

A doua condiție poate fi considerată ca derivată din „principiul cooperării" al lui Herbert Paul Grice. Acesta consideră comunicarea drept rezultat al unui efort de „cooperare", ce impune ca *„fiecare participant să recunoască în aceste schimburi (de cuvinte) pînă la un anumit punct, un scop comun sau un ansamblu de scopuri, sau cel puțin o*

[38] Jean Luc Alber, Bernard Py, *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation*, în „Etudes de linguistique appliquée", nr. 61, Paris, 1986, p. 79

direcție acceptată de toți. Acest scop sau această direcție pot să fie fixate de la început [...] *sau pot să apară în cursul schimbului*" [39].

Un asemenea efort de cooperare implică, fără îndoială, certitudinea că celălalt va utiliza același cod și că nu va da cuvintelor sensuri bizare sau neașteptate. Cînd este vorba de o interacțiune între un aloglot și un nativ, precum și în cazul interacțiunii didactice, diferențele dintre coduri dau naștere unor comportamente conversaționale particulare, a căror finalitate este de a reduce distanța dintre cele două coduri.

Preexistența codului asigură împărtășirea lui (respectiv utilizarea comună) de către cei doi participanți. A admite că fiecare poate *crea codul* [40] în cadrul uneia și aceleiași conversații este o amenințare potențială pentru construirea și perceperea corectă sensului.

Totuși, principiul *unicității codului*, al preexistenței sale în situația de comunicare și al accesului la cod în mod simetric simetric, ca unul ce este împărtășit de interactanți, este negat de o mare parte dintre cei care studiază comunicarea exolingvă [41]. Analiza acestor situații de contact arată că interlocutorii au la dispoziția lor diverse mijloace pentru a construi elementele codului în cursul interacțiunii.

Așa s-a născut noțiunea de *neocodificare* (sau *neocod*) opusă celei de *precodificare* [42], pentru a justifica *„le bricolage linguistique"* prin care se co-edifică mesajul în situație exolingvă.

Există o *mobilitate adaptivă*, care nu este independentă de principiile organizatoare ce guvernează global interacțiunile.

Acest tip de interacțiune exolingvă pare a fi determinat de o opoziție binară fundamentală: aceea dintre *interioritate* și *exterioritate*, ce caracterizează relația pe care fiecare o are cu sistemul de codificare considerat ca dominant în interacțiune. Este vorba de împărtășirea inegală a

---

[39] Herbert Paul Grice, *Logique et conversation*, în: „Communications", nr. 30, Paris, 1979, p. 60

[40] „Etudes de linguistique appliquée", nr. 61 (cu tema: *Discours didactique et didactique des langues*), Paris, 1986, p. 80

[41] La poziția lui Rémy Porquier, din 1979, se referă Jean Luc Alber și Bernard Py, în *loc. cit.*; de asemenea, în: *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation*, „Etudes de linguistique appliquée", nr. 61, Paris, 1986, p. 78

[42] Jean Luc Alber și Bernard Py, *loc. cit.*, p. 80

Scanned with OKEN Scanner

codului comunicativ, altfel spus, o asimetrie între interlocutori. Reuşita comunicării în situaţie de asimetrie lingvistică depinde de activitatea de „inteligibilizare", bazată pe cooperarea dintre interlocutori şi însoţită de o repartizare funcţională a sarcinilor între partenerul puternic din punct de vedere lingvistic şi partenerul slab din acest punct de vedere.

Interesantă este contradicţia care există aproape mereu între natura mai mult sau mai puţin exolingvă a oricărei interacţiuni şi convingerea participanţilor că totul se petrece într-un mod *endolingv*.

Din motivul semnalat, interacţiunea este situată pe axa dintre endolingv şi exolingv, undeva de-a lungul acesteia, deoarece este puţin probabil să existe interacţiune didactică total unilingvă sau total bilingvă. Se produc, adesea, în timpul interacţiunii, deplasări de la un pol la altul, deplasări care antrenează modificări în situaţia interactivă, dar şi în reprezentările pe care interactanţii şi le fac despre această situaţie nouă.

În exemplul următor, cei doi interlocutori contribuie, de-a lungul schimburilor, la definirea şi specificarea tipului interacţiunii. Ajutorul în formulare dat de profesor îl interpretăm ca fiind în raport cu fondul exolingv, cu faptul că elevul (non-nativ) are, în mare parte, responsabilitatea producerii unei dări de seamă (ce activitate desfăşoară, unde, cîte ore pe săptămînă etc.). Interacţiunea în atenţie aparţine atît tipului conversaţiei, cît şi tipului dării de seamă. În acest caz, producerea unei dări de seamă a putut să apară în sînul interacţiunii, în primul rînd deoarece conversaţia face posibil acest tip de secvenţă (adică tipul dării de seamă).

E:	*– Moi, je ... ai cinq heures d'informatique pendant la semaine.*
P:	*– Oui ...*
E:	*– Et ... ce sont ... le mardi, j'ai deux heures et on va dans un ... dans une ...*
P:	*– Un, un laboratoire.*
E:	*– Oui, oui, et écoute, apprenne ...*
P:	*– Apprennez, apprenons ...*
E:	*– Apprenons à travailler avec l'ordinateur.*

19°. Exemplu de interacţiune verbală în care interlocutorii contribuie la definirea tipului de interacţiune

Scanned with OKEN Scanner

ETEROGENITATEA CODULUI. Divergenţele dintre codul *aloglotului* şi cel al *nativului*, precum şi amploarea acestor nepotriviri au determinat apariţia – în literatura de specialitate – a două atitudini opuse.

Roman Jakobson [43] consideră că fiecare dintre interactanţi încearcă întotdeauna, voit sau nu, să-şi descopere un vocabular comun, *„fie pentru a place, fie pur şi simplu pentru a se face înţeles, fie, în sfîrşit, pentru a scăpa de el, foloseşte termenii destinatarului. Proprietatea privată în domeniul limbajului nu există: totul este socializat"*. Pentru autorul menţionat, există un *cod comun*, care ar fi cel al destinatarului şi pe care emiţătorul şi-l însuşeşte mimetic.

O altă atitudine, plasată pe linia unui solipsism radical, este iniţiată de Lewis Carroll, în opinia căruia *„orice scriitor are dreptul să atribuie sensul pe care-l vrea oricărui cuvînt sau oricărei expresii pe care doreşte s-o folosească"*. Această atitudine este, însă, atacată de Jean Mounin, pentru care *stabilitatea* şi *unitatea* limbii sînt proprietăţi esenţiale, care fac ca aceasta să rămînă un mijloc de comunicare între oameni. Adevărul pare a fi, ca întotdeauna, la mijloc.

Un anume *consens* asupra semnificaţiilor este stabilit, pentru a face posibilă înţelegerea, cel puţin *parţială*, a comunicării.

În acest fel, vom ajunge la cuvintele lui Humty Dumpty [44]: *„orice cuvînt vrea să spună ceea ce vreau eu să semnifice"* dar, în acelaşi timp *„orice cuvînt vrea să spună ceea ce el vrea să spună"*.

Disimetria între *producere* şi *recunoaştere*, respectiv diferenţa dintre sistemele lingvistice ale participanţilor au impus teoriei lingvistice analiza unor fenomene pînă nu de mult evitate şi considerate ca rateuri în comunicare [45]. Aşadar, ar trebui să considerăm comunicarea ca fiind bazată nu pe un *cod*, ci pe două *idiolecte* [46]. Mesajul se dedublează şi suferă schimbări în intervalul codificare-decodificare.

---

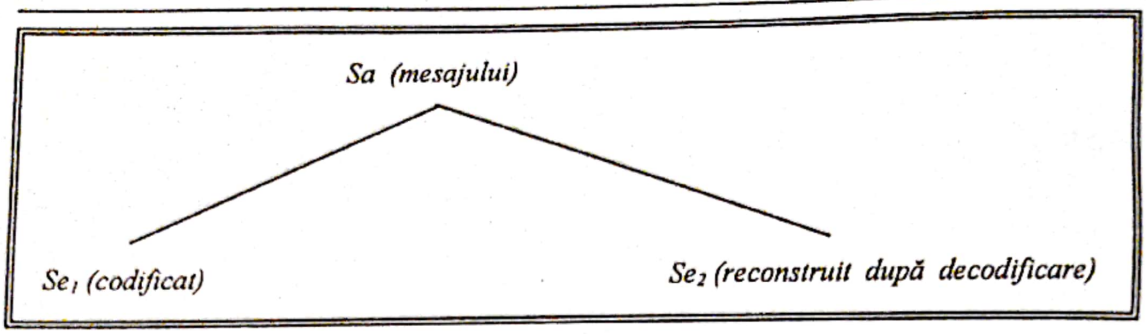
[43] Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Éditions „Minuit", Paris, 1963; nouvelle édition, „Points", Paris, 1968, p. 33

[44] Lewis Carroll, apendice la *La logique symbolique*, aprofundat de Catherine Kerbrat - Orecchioni, în: *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Éditions „Armand Colin", Paris, 1980, p. 14 - 15

[45] Catherine Fuchs et Pierre Le Goffic, *Initiation aux prblèmes des linguistiques contemporaines*, Éditions „Hachette", Paris, 1975, p. 122

[46] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *L'enonciation*, 1980, p. 16

Scanned with OKEN Scanner



20°. Schema comunicării pe intervalul codificare - decodificare

Codul se multiplică cu doi, dacă avem în vedere că există codul *emițătorului* şi pe cel al *receptorului*, iar fiecare dintre cele două idiolecte (sau coduri) prezintă, la rîndul lor, două aspecte: pe cel al *producerii*, şi pe cel al *interpretării* (respectiv al *resemnificării*).

Cît priveşte *competența interpretativă*, aceasta include şi *competența productivă*, deoarece aptitudinile de codificare sînt mult mai restrînse decît cele de decodificare / decriptare.

Competența *interpretativă* şi cea *productivă* formează *competența unui subiect*, bazată pe totalitatea posibilităților sale lingvistice pe care le activează în producerea şi interpretarea mesajului.

PROCEDEELE DISCURSIVE sînt dezvoltate în situații de comunicare exolingvă (sau de contact). În comunicarea didactică, interactanții dezvoltă spontan anumite procedee care asigură circulația informației, chiar dacă anumiți factori bruiază producerea sau receptarea mesajului.

Jean Luc Alber şi Bernard Py [47] propun pentru aceste procedee discursive (de producere şi receptare a mesajului) termenul *facilitare*, iar Jean Peytard le denumeşte operații de *alterație*, adică operații prin care interactantul transformă în *altul* discursul de origine [48].

Este de aşteptat ca *strategiile de alterare* să se ramifice în raport cu *reformularea* şi, respectiv, *transcodificarea*.

---

[47] Jean Luc Alber et Bernard Py, *Interlangue et conversation exolingue*, în: „Cahiers du département des langues et des sciences du langage", Université de Lausanne, 1985, pp. 30 - 47

[48] Jean Peytard, *De l'altération et de l'évaluation discursives*, în: *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, „Actes du Colloque en Sorbonne", Paris, sept. 1992, imprimé en Suisse, 1994, 1995 2 ème édition, Peter Lang, Berne, 1995, p. 69

Scanned with OKEN Scanner

Reformularea are loc în limitele unui domeniu fără schimbarea codului, iar în cazul transcodificării se schimbă codul (de exemplu, oralul este transcodificat cînd agentul alterant îl transformă în scris sau în semne).

Fenomenul de *alterare* se produce în funcție de *autoalterare*, cînd subiectul își transformă propriul mesaj, respectiv de *heteroalterare*, cînd operează asupra mesajului celuilalt. Unul dintre fenomenele la care specialiștii în domeniu fac trimitere este *simplificarea*.

O astfel de noțiune presupune existența unui grad zero, de la care o secvență discursivă poate fi apreciată ca simplă sau complexă.

Acest „grad zero" este, de obicei, perceput ca atare, sau implicit, fie de către unul din cei doi interactanți, fie de către amîndoi.

În conversația *exolingvă*, se articulează mai multe discursuri, fiecare dintre ele cu grade diferite de simplitate sau complexitate.

Pe timpul desfășurării conversației exolingve, au loc deplasări continui pe axa simplu-complex, prin care aloglotul poate folosi un discurs mai complex pentru a-l apropia de al nativului, iar acesta din urmă își poate simplifica discursul pentru a-l face mai accesibil. A înțelege discursul nu înseamnă întotdeauna a simplifica.

Reformularea, de exemplu, multiplică informațiile, dar exprimarea acestor informații nu se deosebește obligatoriu prin gradul lor de complexitate. Secvențele simplificate (sau cele complexe) pot să apară alternativ la *nativ* și la *aloglot*, dar și succesiv, în aceeași secvență, fie a nativului, fie a aloglotului. Aceste operații de reluare, de reformulare, sau de ajustare a spuselor celuilalt și ale celorlalți după propriul discurs sînt însoțite de o evaluare neîncetată, nu sub forma unei judecăți de valoare, ci de apreciere a *pertinenței discursive*.

DISCURSUL ALTERIFICAT ÎN INTERACȚIUNEA DIDACTICĂ. Am încercat să exemplificăm heteroreformularea în domeniul mesajelor de natură lingvistică, luînd drept corpus *Gramatica și practica limbii* [49].

Autorii marchează situația lingvisticii și a semioticii la sfîrșitul anilor '70 din veacul trecut. Ei reformulează discursul teoretic și practic despre gramatică, adresîndu-se unui public-țintă de profesori pentru clasele

[49] M. Obadia, A. Rausch, Jean Luc Billon et Hubert Gaborieau, *Grammaire et pratique de la langue*, Hachette („Classiques"), Paris, 1979

Scanned with OKEN Scanner

a patra. Obiectivul demersului întreprins de către aceştia era de a iniția acest public în problemele teoretice şi practice existente în domeniul limbii franceze contemporane, cu intenția de a modifica relația educatorilor, a profesorilor şi a elevilor cu limba lor maternă.

Un alt text avut în vedere este *Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés* [50].

Autorii lucrării la care ne referim considerau că predarea şi învățarea lingvisticii ca ştiință a comunicării era insuficientă din motive care țineau de instituția şcolară (precum neadaptarea programelor de învățare şi de formare a profesorilor), însă şi din motive subiective.

După Christian Baylon şi Paul Fabre, lingviştii nu prea au analizat *didactica* disciplinei lor, adică delimitarea unui domeniu şi a unui parcurs de învățare, a unei metode de prezentare şi exploatare, a unui limbaj descriptiv şi a unei strategii a activităților, toate acestea adecvat nevoilor unui public cultivat, dar profan în materie.

Ceea ce propun autorii de mai sus este o *didactică a ştiinței limbajului*. Ei tratează într-un tot *învățămîntul teoretic* cu *aplicațiile*.

Ne-am referit la faptul că manualele pe care le-am consultat în elaborarea cercetării de față [51] prezintă, de exemplu, la sfîrşitul textelor, sinonime şi antonime, fără a-i introduce pe elevi în partea teoretică a acestora (cunoştințe vizînd referința, denotația, conotația, sensul, semnificația, dihotomia dintre paradigmatic şi sintagmatic etc.)

ALTERARE ŞI EVALUARE ÎN SITUAȚIA DIDACTICĂ. În cele două cazuri de mai sus, se remarcă ambianța discursivă în care sînt plasați profesorii şi elevii. Această ambianță este cea a *instrucțiunilor oficiale* valabile pentru învățămîntul francez. Ea transpare din terminologia utilizată şi de unii şi de alții, pentru a analiza limba franceză.

Mai întîi, a fost necesară evaluarea distanței care separă conceptele lingvistice de nomenclatura terminologică folosită.

---

[50] Christian Baylon şi Paul Fabre, *Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*, Nathan, Paris, 1975

[51] Aurora Botez, Mihai Ciurel, Felicia Mihai, *Limba franceză. Manual pentru anul al V - lea de studiu*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983; Marcel Saraş, *Limba franceză. Manual pentru clasa a XI - a*, anul al VII - lea de studiu, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1990; Dan Ion Nasta, *Limba franceză. Manual pentru anul IV de studiu*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1990

Scanned with OKEN Scanner

Apoi, a trebuit să fie alterat *discursul de origine*, pentru ca el să poată fi receptat şi, evident, pentru a putea fi utilizat.

Discursul de heteroreformulare a fost construit pe două niveluri: ☞ (a) la nivelul elementelor invariante (concepte şi micro-sisteme conceptuale ale tezelor lingvisticii); acest nivel nu poate fi alterat, în acest caz păstrîndu-se monosemia lor de origine; ☞ (b) la nivelul elementelor variabile (procedee de clarificare, de elucidare şi de prezentare a conceptelor şi a micro-sistemelor constituite într-un discurs nefixat de la început); agentul care reformulează îl adaptează la publicul căruia i se adresează. În acest moment şi la acest nivel, *alterarea* intervine în mod esenţial şi operează în mod fundamental.

Să luăm, de asemenea, exemplul *Gramaticii practice a limbii franceze*, datorate lui Marcel Saraş şi lui Mihai Ştefănescu [52]. La pagina 131, autorii tratează *„propoziţiile circumstanţiale de timp"* şi spun că: *„între propoziţia principală şi subordonata circumstanţială de timp (numită şi propoziţie temporală) se stabilesc în general trei feluri de raporturi: ☞ de simultaneitate (acţiunile celor două propoziţii se petrec în acelaşi timp); ☞ de anterioritate (acţiunea din subordonată o precede pe cea din principală); ☞ de posterioritate (acţiunea din subordonată este posterioară celei din principală)"*.

În *Grammaire et pratique de la langue*, din care am citat mai sus, în capitolul „Relations temporelles dans la phrase complexe – La proposition circonstantielle" [53], autorii dau exemple de fraze temporale simultane, anterioare şi posterioare.

Urmează o serie de exerciţii în care elevii sînt invitaţi să construiască fraze complexe, după modelul celor date. La sfîrşitul problemei, autorii schiţează un „Tableau résumé du fonctionnement des subordonnées temporelles", prezentat în figura (21°).

Observăm că elementele invariante „anterioritate", „simultaneitate" şi „posterioritate", prezentate în manualul lui Marcel Saraş şi al lui Mihai Ştefănescu, nu pot fi alterate. În schimb, modul de prezentare a propoziţiilor subordonate este conceput în mod diferit.

---

[52] Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1976

[53] M. Obadia, A. Rausch, Jean Luc Billon, Hubert Gaborieau, *Grammaire et pratique de la langue*, Classiques, Hachette, Paris, 1979, p. 132

Scanned with OKEN Scanner

VERBUL PRINCIPALEI EXPRIMĂ UN EVENIMENT	*FOLOSIM ATUNCI:*	*VERBUL SUBORDONATEI ESTE LA MODUL:*
anterior	*„avant que", „jusqu'à ce que", „en attendant que"*	*conjunctiv*
simultan	*„pendant que", „tandis que", „alors que", „quand", „lorsque"*	*indicativ*
posterior	*„après que", „dès que", „depuis que"*	*indicativ*

21°. Funcționarea subordonatelor temporale în cazul limbii franceze

Procedura (exprimată în plan editorial) la care ne-am referit este folosită de fiecare profesor în clasa de limbă. A preda sau a-l învăța pe celălalt înseamnă a altera un discurs, respectiv a transforma în altul discursul de origine (sau sursă). Discursul didactic se află între două mase discursive: discursurile anterioare (acelea deja preconstruite) și discursurile contemporane (cele ambiante ale recepției).

A preda înseamnă a altera cu o anumită „încărcătură evaluativă" [54]. Este vorba de o dublă evaluare: pe de o parte, discursul care trebuie transmis (care trebuie bine ales pentru a fi „primit" în optime condiții), iar pe de altă parte, discursul celuilalt (care trebuie judecat, analizat și apreciat).

Alteritatea didactică funcționează în timp și în manieră progresivă. Ea propune achiziționarea ansamblului conceptual pe durata unei luni, a unui semestru, a unui an școlar sau chiar mai mult. Această progresie este însoțită de o *evaluare* continuă și insistentă a ceea ce a fost deja achiziționat (sau învățat) și a ceea ce rămîne de învățat. Evaluarea este prezentă cu aceeași pertinență și în discursul care se construiește în acest *continuum hic et nunc* al lecției, sau al cursului în clasă.

Grija pentru progresivitate în discursul didactic alterat se manifestă în organizarea conținutului ce revine profesorului. Acesta anunță subiectul temei, planul acesteia și subliniază caracterul progresiv și necesar: *„acum, înainte de a studia problema structurii sintactice* [...], *este necesar să aruncăm o privire asupra sintaxei tradiționale"*.

---

[54] Jean Peytard, *De l'évaluation et de l'altération des discours*, „Syntagmes", nr. 4, „Les Belles Lettres", Paris, 1992

Scanned with OKEN Scanner

Iată, acum, şi remarca cu care continuă Christian Baylon şi Paul Fabre [55], autorii manualului francez de *„inițiere în lingvistică"* apărut la Paris, în 1975: *„sintaxa tradițională este caracterizată printr-o favorizare a semanticii şi ea este nu atît un studiu al unităților folosite în enunț, cît o explicare a raporturilor semantice adiacente acestui enunț; într-adevăr, în termeni semantici, sînt date definițiile funcțiilor (de exemplu: «subiectul desemnează ființa care face acțiunea»"*. Progresivitatea este evidentă prin readucerea în memoria elevilor a ceea ce ştiau deja despre sintaxă.

ALTERITATEA DISCURSULUI PRIN REPETIȚIE. Discursul *de alterare* are totdeauna în vedere ceea ce s-a formulat, deja, pentru a alimenta reformularea şi a ține cont de evaluarea *profitului discursiv* [56] al publicului căruia îi este adresat. El anticipează în funcție de finalitatea pe care şi-o propune. Alteritatea, am văzut, nu operează pe moment, ci în timp şi prin reluări succesive ale unei teme, sau ale unui concept, respectiv ale unei problematici. Prin această redundanță discursivă, sînt multiplicate şi căile de receptare din partea publicului.

Vorbind despre public, *a preda* înseamnă a şti să te adresezi unei colectivități care, de fapt, este alcătuită din subiecte singulare, fiecare gestionîndu-şi propriul limbaj şi propriul capital interdiscursiv.

Cu cît profesorul îşi alterează discursul mai variat, cu atît este mai mult solicitată atenția activă a publicului şi cu atît mai mult acesta este antrenat în dialogul cu profesorul (respectiv „educatorul" şi „instructorul"), prin întrebări, sugestii, idei şi aşa mai departe.

Discursul didactic devine cu atît mai accesibil, cu cît el se formează din mai multe discursuri manifestate prin repetiție şi digresiune.

ALTERITATE* VERSUS *DIGRESIUNE. Digresiunea este alterarea care combină nivelurile de discurs diferit-situate.

Ca fenomen „situațional", digresiunea caracterizează prin excelență discursul *didactic*; ea reprezintă arta de a deschide paranteze şi de

---

[55] Christian Baylon et Paul Fabre, *Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*, Éditions „Nathan", Paris, 1975, p. 105

[56] În franceză, în original: *„acquis discursif"*

Scanned with OKEN Scanner

a insera o propoziție (de exemplu o incidentă) într-o secvență discursivă, dar înseamnă, mai ales, arta de a nu pierde din vedere obiectivul propus (conceptul, noțiunea sau realitatea prezentate spre a fi înțelese).

Digresiunea este marcantă pentru discursul didactic, prin aceea că locutorul este atent (sau conștient) la cuvintele folosite și la prozodia modulată, dar mai ales prin faptul că el trebuie să fie foarte vigilent la punctul de plecare al digresiunii și la punctul de sosire.

Repetiția și digresiunea sînt doar două exemple de proceduri prin care se poate demonstra că *sensul* nu se instaurează pe parcursul unui itinerar unic, ci pe diferența dintre mai multe itinerare.

Sensul este depistat în acest mixaj de repetiții, digresiuni, reluări, reveniri și ocoliri. Sensul se structurează polifonic, iar *didacticitatea* unui discurs se află în *disponibilitatea sa polifonică.*

Am putea afirma, așadar, că sensul (sau nivelul semantic al discursului) poate fi cel mai bine stabilit nu prin *coerență*, ci prin *instabilitatea discursivă* materializată prin bucle succesive, reformulări (idei care au fost, deja, transmise, într-o altă exprimare), printr-o variantă expusă de-a lungul constituirii lui și așa mai departe.

Sensul se definește în intervalul *diferențelor discursive.* Simultan, are loc o evaluare continuă care apreciază enunțul anterior și finalitatea discursului. Evaluarea este dublu-orientată, retrospectiv și prospectiv, și are în vedere planurile lexical, prozodic și sintactic.

Sensul este de găsit mai degrabă în perioada în care „el se caută", decît în momentul în care s-a făcut o alegere a lui (adică a sensului).

De exemplu, pentru stabilirea sensului unui discurs, am folosit ca punct de referință mai multe tipuri de discursuri.

Un prim discurs este realizat, prin lectură, de către profesor [57], așa cum se poate urmări în secvența extrasă din manualul pentru anul cinci de studii al Aurorei Botez, Marianei Ciurel și Feliciei Mihai: *„je vais vous dire ce que je me rappelle tous les ans, le ciel agité de l'automne et les feuilles qui jaunissent dans les arbres qui frissonent ... Ce que je vois alors, dans ce jardin, c'est un petit enfant, qui, les*

[57] Aurora Botez, Mariana Ciurel, Felicia Mihai, *Limba franceză*, anul V de studiu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983, p. 36

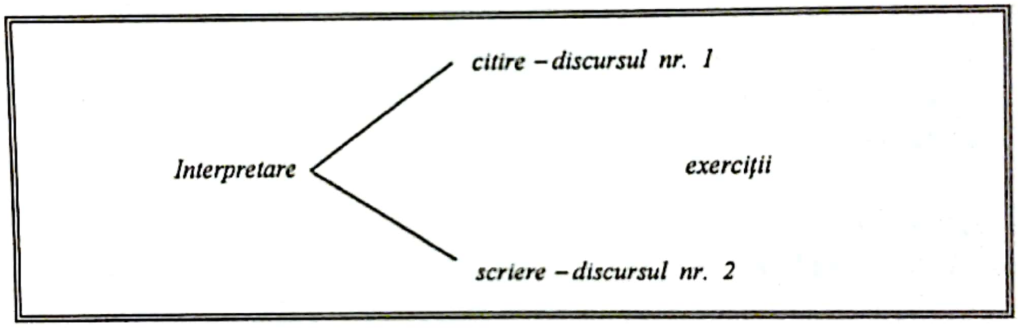
Scanned with OKEN Scanner

mains dans les poches et sa gibecière au dos, s'en va à l'école, en sautillant comme un moineau. Ma pensée seule le voit car ce petit est un ombre, c'est l'ombre du moi que j'étais il y a vingt-cinq ans".

Al doilea discurs este creat de către elevi, prin referinţă la primul. Ei reformulează, cu ajutorul secvenţelor discursive reţinute, primul discurs. În urma corelării intervenţiilor elevilor, se verifică corectitudinea sensului, prin revenirea la re-citirea discursului de plecare.

Sînt corectate intervenţiile greşite ale elevilor, datorate neînţelegerii unor cuvinte sau expresii, sau unei receptări defectuoase a textului, şi se scrie pe tablă al doilea discurs. S-a creat, astfel, o punte între cele două discursuri şi s-a transferat interpretarea elevului de la *actualizarea - receptare / citire,* la *actualizarea - producere / scriere.*

Punctul maxim al atenţiei elevului trece de la interpretarea discursului prin lectură la interpretarea (şi chiar resemnificarea) prin scriere, iar schema acestui demers este una cît se poate de simplă:



22°. Interpretarea discursului prin lectură şi prin scriere

Comunicarea exolingvă (termen preferat, între alţii, de către Jean - Luc Alber, Bernard Py şi Jean - François De Pietro), respectiv *situaţia de contact* (expresie folosită de lingvişti ca Elisabeth Gülich şi T. Kotschi) impun[58], aşadar, participanţilor săi, anumite sarcini şi

[58] Jean Luc Alber et Bernard Py, *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation,* „Etudes de linguistique appliquée", nr. 61, Paris, 1986, pp. 78 - 89; Elisabeth Gülich et T. Kotschi, *Les marqueurs de la reformulation,* „Cahiers de Linguistique Française", nr. 5, 1983, pp. 305 - 351

Scanned with OKEN Scanner

strategii interactive specifice. Aşa cum a rezultat din expunerea anterioară, ceea ce contează vor fi strategiile de facilitare [59], reformulările parafrastice [60], evaluările şi comentariile metadiscursive [61] şi aşa mai departe.

Este evident că partenerii la interacţiunea discursivă vor apela mai mult sau mai puţin la una din aceste strategii, pentru a evita pierderea „echilibrului ritual", deosebit de fragil într-o situaţie de comunicare [62].

[59] Jean Luc Alber et Bernard Py, *loc. cit.*, p. 78

[60] Elisabeth Gülich, T. Kotscki, *Les actes de reformulation dans la consultation,* în Pierre Bange (éd.), „L'analyse des interactions verbales", Éditions „Peter Lang", Berne, 1986, pp. 15 - 82

[61] Michel Charolles, *Les plans d'organisation du discours et leur interaction,* în „Parcours linguistique de discours spécialisés", 1992, p. 301

[62] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *Les interactions verbales,* vol. I, 1990, p. 22

Scanned with OKEN Scanner

5. STRUCTURA INTERNĂ A INTERACȚIUNILOR

5.1. *PRECIZĂRI ASUPRA INTERACȚIONISMULUI*

Interacționismul trimite, pe de o parte, la un cadru de referință general (sau paradigmatic), iar pe de altă parte, la diferitele cîmpuri disciplinare (filosofic, sociologic, psihologic, psihosociologic etc.).

Aşadar, interacționismul se prezintă ca o paradigmă care se intercalează între alte două paradigme antinomice şi anteexistente. Prima se centrează pe *obiect* şi derivatele sale: obiectivitate, obiectiv, natură, materie, structură şi exterior. A doua se focalizează pe cuvîntul-cheie *subiect*: subiectivitate, proiect, cultură, idee, individualitate şi interior.

Legînd cei doi poli, interacționismul scoate la iveală procesele de construcție pe care disjuncția dintre obiect şi subiect le-a evitat [1]. De aici apare denumirea de *„paradigmă constructivistă"*, care proclamă faptul că oamenii construiesc realul (prin confruntare) şi transformă natura în culturi care se schimbă de la o eră la alta şi dintr-un loc în altul.

Vorbim de *constructivism* sau de *interacționism*, după cum ne referim la obiectul de studiu (respectiv construcțiile) sau la metodă (adică interacțiunea). Important este că obiectul şi subiectul se află pe acelaşi plan şi că va trebui să păstrăm un echilibru în reducerea interacțiunii, fie la influența structuralistă a mediului asupra individului, fie la puterea solipsistă a unui individ asupra celuilalt [2].

5.2. *STRUCTURAREA INTERACȚIUNILOR*

TENTATIVE DE DEFINIRE A INTERACȚIUNII. Termenul de *interacțiune* sugerează, prin însăşi etimologia sa, ideea unei acțiuni mutuale,

---

[1] A. Coulon, *L'ethnométhodologie. Que sais-je ?*, P. U. F., Paris, 1992, p. 96

[2] Jean Piaget, *Logique et connaissance scientifique*, în: *Encyclopédie de la Pleiade*, Gallimard, Paris, 1967, pp. 1225 - 1271

Scanned with OKEN Scanner

sau reciproce. Această noţiune ne obligă să considerăm comunicarea drept un proces în care fiecare mesaj şi fiecare comportament al unui protagonist acţionează ca un stimul asupra destinatarului său şi cere o reacţie care devine, la rîndul ei, stimul pentru primul protagonist. În acest sens, Catherine Kerbrat - Orecchioni [3] îl citează pe Mihail Bahtin: *„interacţiunea este realitatea fundamentală a limbajului"*.

Erving Goffman [4] defineşte interacţiunea ca *„o clasă de evenimente care au loc în timpul unei prezenţe faţă în faţă şi în virtutea acestei prezenţe faţă în faţă. Materialul comportamental ultim este alcătuit din priviri, din gesturi, din posturi şi din enunţuri verbale pe care cineva le foloseşte, intenţionat sau nu, în situaţia în care se află"*. La rîndul său, Alain Blanchet [5] consideră că interacţiunea este *ansamblul acţiunilor schimbate în cursul unei întîlniri*. Aceste acţiuni pot fi explicite (în chip de *acte directe*) sau implicite (*acte indirecte*) dar, oricum, interacţiunea verbală este axa esenţială a analizei unui dialog. Logica unui astfel de schimb comunicativ nu poate fi descrisă decît prin reconstituirea actelor comunicate de parteneri.

Limbajul permite să se acţioneze asupra interlocutorului, fără a se observa această activitate. Deci, interacţiunea verbală este rar observabilă, ea trebuind să fie reconstruită în cadrul unui schimb conversaţional.

Interacţiunea este o *unitate de raporturi interindividuale* [6]. Termenul dă seamă de întîlnirea a doi sau mai mulţi indivizi, ca şi de semnalele de recunoaştere mutuală pe care ei le schimbă.

Absenţa respectivelor semnale este la fel de semnificativă ca şi prezenţa lor, putînd să caracterizeze anumite tipuri de interacţiuni.

Pentru a vorbi de interacţiune, interactanţii nu trebuie doar *să* vorbească, ei trebuie să *îşi* vorbească, adică să se angajeze în schimbul comunicativ şi să dea semne privind această angajare mutuală iar, pentru aceasta, să folosească diverse procedee de *validare interlocuţionară*.

---

[3] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *Les interactions verbales*, vol. I, Éditions „Armand Colin", Paris, 1990, p. 17

[4] Erving Goffman, *Les rites de l'interaction*, „Minuit", Paris, 1974, p. 7

[5] Alain Blanchet, *Dire et faire dire. L'entretien*, „Armand Colin", Paris, 1991, p. 65

[6] Danielle André - Larochebouvy, *Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*, „Didier", Centre de Recherche et d' Étude pour la Diffusion du Français, Paris, 1984, p. 12

Scanned with OKEN Scanner

Validarea ilocuţionară se realizează prin diverse mijloace discrete, dar fundamentale (verbale, mimogestuale, non-verbale etc.).

Vorbim despre interacţiuni, iar nu de comunicare în clasă ori de dialog între profesor şi elev, sau despre conduita de verbalizare, iar nu de oral, nu doar pentru a relua întrebări mai vechi sub o nouă terminologie.

Perspectiva interacţionistă legitimează atenţia specială faţă de schimburile obişnuite din clasă, ca loc hotărîtor de însuşire a cunoştinţelor, a atitudinilor şi a conduitelor intelectuale aşteptate.

Chiar dacă o circulaţie optimă a vorbirii, stabilirea unui „climat" special în ora de clasă şi o participare minimă a elevilor constituie condiţii de bază pentru ca învăţarea să fie posibilă, obiectivul prioritar al şcolii nu este stabilirea unei comunicări bune între elevi sau a unui climat de exprimare, ci dezvoltarea, cu ajutorul verbalizării şi al schimburilor, a unor demersuri de învăţare şi de conceptualizare, precum şi dobîndirea cunoştinţelor, a atitudinilor intelectuale şi accesul la o cultură comună.

Analiza interacţiunii didactice are la bază două ipoteze: ☞ (a) că verbalizarea şi schimburile verbale intervin prioritar în procesul de învăţare, nu numai drept condiţii favorabile sau defavorabile, ci ca dinamism constitutiv, ca loc în care se elaborează demersurile intelectuale şi cunoştinţele; ☞ (b) că procesul istoric al învăţării şi al accesului la o cultură comună a grupurilor, ca şi a indivizilor, se construieşte într-o reţea de schimburi sociale şi dialoguri în care dimensiunea identitară şi cea socio-afectivă se întretaie mereu cu sarcinile intelectuale.

ELEMENTELE CONSTITUTIVE ALE UNEI INTERACŢIUNI. Interacţiunile sînt construite şi interpretate cu ajutorul unui ansamblu de *reguli* care se aplică într-un *cadru* contextual dat, pe un *material semiotic* eterogen (unităţi verbale, paraverbale, sau nonverbale).

Cadrul comunicativ sau *„situaţia de discurs"* determină în întregime atît operaţiile de producere a enunţurilor, cît şi interpretarea lor.

Să analizăm modelul propus de Catherine Kerbrat - Orecchioni şi preluat după modelul lui Brown şi Fraser, care descompune situaţia de discurs în patru elemente, cum se poate urmări în continuare [7].

Poziţia (*site*) este cadrul spaţio-temporal în care se petrece interacţiunea (de exemplu magazinul, restaurantul, cabinetul juridic, ori locul

[7] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit.*, p. 77

Scanned with OKEN Scanner

închis, public sau privat), respectiv modul cum este prezentat decorul şi organizarea proxemică a spaţiului, precum şi dispoziţia participanţilor.

<table>
<tr><td colspan="3">SITUAŢIE</td></tr>
<tr><td colspan="2">SCENĂ</td><td rowspan="2">PARTICIPANŢI</td></tr>
<tr><td>POZIŢIE</td><td>SCOP</td></tr>
</table>

23°. Structura situaţiei de discurs, după Brown şi Fraser

Cadrul spaţial trebuie văzut şi sub unghiul funcţiei sociale şi instituţionale (de exemplu, şcoala trebuie privită nu ca o clădire, ci ca un loc de exercitare a funcţiei de profesor). Cadrul temporal este determinant pentru desfăşurarea unei interacţiuni: de exemplu, în ce moment al întîlnirii se spune *„la revedere"*, sau cînd se spune *„Paşte fericit !"*.

În ceea ce priveşte *scopul* – o altă componentă a situaţiei de discurs –, acesta este integrat locului, pentru că orice loc este asociat cu o finalitate intrinsecă. Scopul interacţiunii se plasează între *loc*, care are o destinaţie proprie (de exemplu biserica, şcoala etc.), şi *participanţi*, care au propriile lor obiective (de exemplu, în biserică poate avea loc un schimb comunicativ între muncitorii care se ocupă cu întreţinerea ei).

Interacţiunea poate avea o finalitate externă (precum cumpărarea, sau cererea de informaţii), dar ea poate fi şi „gratuită" în aparenţă, neavînd alt scop decît întîlnirea însăşi. Componenta cea mai importantă a cadrului comunicativ o constituie *participanţii*, care pot fi caracterizaţi din punct de vedere biologic şi fizic, social, psihologic etc., dar şi din punct de vedere interrelaţional: prin gradul de cunoaştere, prin natura legăturii sociale (familială sau profesională, cu sau fără ierarhie etc.), ori prin impactul afectiv (prietenie, simpatie, antipatie etc.).

Erving Goffman înţelege prin *participanţi* toate persoanele care figurează, la un moment dat, în acelaşi spaţiu perceptiv. În momentul *„T_1"*, pot fi angajaţi într-o conversaţie un anumit număr de participanţi direcţi şi un anumit număr de martori exteriori. În momentul *„T_2"*, locurile se pot modifica, iar martorii exteriori devin participanţi direcţi în aceeaşi conversaţie în care, pînă în momentul *„T_2"*, nu erau angajaţi. Se distinge, aşadar, *nivelul* interacţiunii globale (în care participanţii au un

statut stabil) şi cel al momentelor succesive ale interacțiunii (în care configurațiile interlocutive particulare se modifică în cursul desfăşurării sale).

La nivel global, schema participativă (17°) variază în funcție de tipul de interacțiune. Configurația acestei scheme reprezintă un aspect fundamental în stabilirea unei tipologii a interacțiunilor.

Această instabilitate structurală se traduce prin existența „participanților" şi a „non-participanților", aceştia din urmă putînd fi promovați de vorbitor, după cum am văzut, în *destinatari legitimi* sau *semidestinatari*. Ierarhia destinatarilor se modifică prin fenomenul numit *„trop comunicațional"* (decalajul între destinatarul aparent şi cel real).

Vorbind despre participanți, ajungem la *context*, definit ca ansamblul reprezentărilor pe care participanții şi le fac, fie pe baza unor *„informații prealabile"* despre subiect, fie pe baza unor date care le sînt furnizate şi pe care ei le interpretează în cursul derulării interacțiunii (este vorba de *indicii de contextualizare* sau de *circumstanțele discursului*).

Contextul este mereu supus remodelării pe parcursul interacțiunii, proprietatea sa esențială fiind dinamismul. Această dinamică are în vedere *competența enciclopedică* a participanților, *scopul* schimbului comunicațional (care preexistă, dar care este renegociat neîncetat), *identitatea* şi *statutul* participanților, *relația dintre interlocutori* (distanță-intimitate, sau dominanță-egalitate). Participanții pot, prin identificarea corectă a datelor contextuale, să interpreteze evenimentele verbale şi non-verbale care au loc în cursul interacțiunii. O identificare defectuoasă a contextului poate avea efecte nedorite sau chiar catastrofale asupra interacțiunii.

CLASIFICĂRI POSIBILE ALE INTERACȚIUNII. Mai întîi, ar trebui să vedem din ce moment avem de a face cu o interacțiune.

Existența unei interacțiuni, am stabilit deja, presupune prezența într-un acelaşi loc a unui anumit număr de persoane, între care se poate stabili cel puțin un contact vizual. Această *co-prezență* trebuie să provoace incidente asupra comportamentului persoanelor în contact.

Dacă nu au loc asemenea incidente, sîntem în prezența unei interacțiuni „de grad zero", sau „nefocalizate", în cadrul căreia fiecare dintre participanți îşi vede separat de activitatea lui. Adevărata interacțiune este cea „focalizată"[8], în care există *„concentrarea uni-*

[8] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit.*, p. 17

Scanned with OKEN Scanner

că a atenţiei intelectuale şi vizuale oficial admise, concentrare la a cărei menţinere contribuie toţi participanţii".

Fără îndoială, o interacţiune determinată n-ar putea fi decît *conversaţia, disputa, tranzacţia* etc., ori o combinaţie de mai multe tipuri. O reflecţie tipologică ar trebui să recunoască posibilitatea de a recurge la mai multe concepte, pentru a analiza o interacţiune particulară.

LIMBAJUL ŞI REGLAREA ACŢIUNII. Termenul de *limbaj* acoperă, dincolo de componenta lingvistică verbală, ansamblul comportamentelor comunicative, fie ele verbale, paraverbale sau non-verbale.

Folosirea limbajului în interacţiuni trimite la două tipuri de situaţii distincte: mai întîi, *discursul asupra obiectului prezent*, sprijinit puternic pe datele situaţionale (în acest caz gradul de explicitare verbală este limitat). La polul opus, avem *discursul despre obiectul absent.*

Limbajul este folosit inclusiv pentru a structura şi a conduce o acţiune (de exemplu, îndemnurile unui antrenor adresate jucătorilor de pe teren, comenzile unui ofiţer adresate subalternilor pe cîmpul de instrucţie, sau lecţia de muzică în prezenţa instrumentului).

În astfel de situaţii, limbajul se articulează în serii de acţiuni vizuo-manuale, le structurează înlănţuirea şi le dă o semnificaţie.

Funcţia de reglare nu are nimic în comun cu conversaţiile şi discuţiile schimbate paralel cu acţiunea în desfăşurare. Activităţile lingvistice nu acoperă reglarea acţiunii, ci constituie o interacţiune „autonomă".

INTERACŢIUNI FĂRĂ STRUCTURĂ DE SCHIMB ŞI INTERACŢIUNI CU STRUCTURĂ DE SCHIMB. Această opoziţie o întîlnim la Christian Baylon, sub forma binoamelor *dialogic / monologic*, respectiv *mai multe intenţii argumentative distincte / o singură intenţie argumentativă* [9].

Comunicarea care se desfăşoară unilateral ar putea fi exclusă din aria interacţiunii, ca în cazul producţiilor literare şi jurnalistice, al notelor de informare, al anumitor conferinţe, al recurgerii la afişe etc. Graţie noţiunii de *dialogism*, orice producţie lingvistică, oricît de personalizată şi unilaterală ar fi, trebuie considerată ca un material interactiv. În acest fel, un afiş prezintă aceleaşi caracteristici ca schimburile cele mai complicate. În interacţiunile cu structură de schimb, participanţii au, cel

[9] Christian Baylon, Xavier Mignot, *La communication*, „Nathan", Paris, 1994, p. 195

Scanned with OKEN Scanner

puțin teoretic, posibilitatea de a deveni enunțători. Aceste interacțiuni pot proveni din schimbul de natură epistolară, din dialogurile radiofonice sau televizate, din relațiile interpersonale, sau din comunicarea în grupuri.

INTERACȚIUNI SIMETRICE ȘI INTERACȚIUNI COMPLEMENTARE. Interacțiunea *simetrică* presupune un comportament *„en miroir"*, ceea ce înseamnă că diferențele dintre participanți sînt minimizate.

În interacțiunile *complementare*, un participant are o poziție superioară, iar celălalt una inferioară (de exemplu, interacțiunea dintre medic și bolnav, dintre tată și copil, dintre învățător și elev etc.).

Poziția inferioară nu este nicidecum jignitoare. Caracterul instituțional al acestui raport de locuri și aspectul specializat al acestor interacțiuni conduc subiecții la acceptarea acestei disimetrii. În realitate, lucrurile sînt mai complexe: de exemplu, o interacțiune dată poate funcționa pe *complementaritate* la nivelul cadrului său interactiv – cum ar fi consultația medicală – și în mod secundar pe *simetrie*: medicul poate sta de vorbă cu pacientul care îi este și prieten. Interacțiuni complementare sînt consultația, ancheta, întreținerea, tranzacția, iar în categoria interacțiunilor simetrice intră conversația, discuția, dezbaterea, disputa etc.

INTERACȚIUNI CU CARACTER COMPETITIV ȘI INTERACȚIUNI CU CARACTER COOPERATIV. De la Herbert Paul Grice (1975), lingviștii, filosofii și sociologii admit că interacțiunea se desfășoară într-o situație cu caracter contractual, în care fiecare dintre participanți emite semnale de deferență, de bunăvoință, de întrajutorare etc., pentru realizarea unei sarcini comune. Opoziția dintre *cooperare* și *competiție* este una din cele mai întîlnite în științele limbajului.

Nici o interacțiune nu funcționează, însă, în perfectă cooperativitate [10], adică chiar în cazul cooperativității maxime, există întotdeauna loc pentru competitivitate și pentru obținerea rolului celui mai bun, și invers, în interacțiunile competitive (dezbaterea, disputa etc.) există forme de cooperare. Vom conchide că interacțiunea, de orice natură ar fi ea, prezintă un echilibru special între forțele de *cooperare* și cele de *competiție* (conversație, discuție, dezbatere, dispută etc.).

[10] Despre relația dual dintre cooperarea pozitivă și cooperarea negativă în general, cf.: Tadeusz Kotarbiński, *Tratat despre lucrul bine făcut*, traducere din limba polonă, Editura Politică (colecția „Idei contemporane"), București, 1976

Scanned with OKEN Scanner

INTERACȚIUNI CU FINALITATE ȘI INTERACȚIUNI FĂRĂ FINALITATE. Unii lingviști consideră *conversația* ca model de interacțiune nefinalizată, care nu are nici o temă, nici un obiectiv exprimat.

Pornind de la premisa că instanța de bază a vieții sociale este *conversația*, unii teoreticieni au atribuit acestei forme de interacțiune discursivă finalități interne decisive pentru protecția relației dintre indivizi.

Conversația are drept funcție afirmarea și confirmarea legăturilor sociale privilegiate între indivizi. Există și interacțiuni care au o finalitate așa-zis externă, adică ele fac obiectul unei mize care se exprimă în termeni de cîștig sau de pierdere. Să luăm, de exemplu, subiectul care consultă un avocat sau un medic. Acesta așteaptă de la respectiva consultație ca ea să se traducă în termeni de modificări în ordinea realului: în înlăturarea unui obstacol la nivelul acțiunii, în ameliorarea stării de sănătate etc. Să ne gîndim, apoi, la tranzacțiile dintre un client și un comerciant, care au ca obiect obținerea anumitor bunuri etc.

INTERACȚIUNI CU CARACTER FORMAL ȘI INTERACȚIUNI CU CARACTER NEFORMAL. Caracterul formal sau neformal al interacțiunilor este rezultanta mai multor axe discursive: numărul participanților, natura cadrului interactiv, regulile de circulație a cuvîntului, caracterul închis sau deschis al contractului de vorbire, natura ritualurilor de deschidere și de închidere, natura semnalelor de ascultare etc.

După Robert Vion, *„conversația este un tip de interacțiune informală și care are un număr mic de participanți, un cadru interactiv simetric, cu reguli implicite de organizare a luărilor de cuvînt, cu posibilitatea abordării unui număr infinit de subiecte, cu ritualuri aparent «spontane»“* [11]. Semnalăm, însă, că și *tranzacția* este o interacțiune cu un număr mic de participanți, însă cadrul lor interactiv este instituționalizat, iar contractul de vorbire este închis (de exemplu, într-un restaurant se vorbește doar despre consumație), după cum sînt și ritualurile de închidere și deschidere afectate.

De fapt, ca și în cazul celorlalte opoziții menționate, nu se poate face o distincție clară între interacțiunile *formale* și cele *neformale*. Cel mai adesea, gradul de formalitate sau neformalitate este variabil.

---

[11] Robert Vion, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Éditions „Hachette“, Paris, 1992, p. 73

Scanned with OKEN Scanner

Pornind de la teoria actelor de discurs şi ispirîndu-ne din teoria lui Denis Vernant, propunem o clasificare a tipurilor de interacţiune verbală după finalitatea acestor acte de vorbire. Eterogenă în esenţă, o interacţiune considerată în globalitatea ei trebuie să se caracterizeze prin scopul său tranzacţional. Denis Vernant [12] propune o diferenţiere a interacţiunilor după ce se spune (*le dire*) şi ce se face (*le faire*). Astfel, în categoria cererilor de informaţii, a întrebărilor privitoare la o bază de cunoştinţe, în general, vor intra interogatoriile poliţiei, interviurile jurnalistice, consultaţiile experţilor, examenele şi concursurile etc. La rîndul lor, formele interacţionale care vor să-l convingă pe celălalt să acţioneze vor reieşi din cererea de a interveni, ca în cazul regulamentelor, directivelor, ordinelor de misiune, spoturilor publicitare, pledoariilor avocaţilor etc.

Acelaşi lucru se întîmplă cu interacţiunile *promisive*: vor exista, aşadar, promisiunile de a spune, a căror paradigmă este jurămîntul judiciar (*„jur să spun adevărul şi numai adevărul"*) şi promisiunile de a face: profesiunile de credinţă politice, mărturisirile religioase, jurămintele etc. Toate interacţiunile cu o funcţie instituţionalistă aparţin declaraţiilor: constituţii, convenţii, tratate, verdicte, sentinţe etc.

Interacţiunile metadiscursive, proceduri de explicitare discursivă şi de reglare comunicaţională, se disting după modul în care ele se referă la ceea ce spune locutorul (confesiuni, justificări, examene de conştiinţă), sau ce spune celălalt (notarea declaraţiilor, procesele verbale etc.).

În sfîrşit, interacţiunile asertive cuprind toate formele de comentariu asupra evenimentelor sau a stărilor de fapt referitoare la locutor sau la interlocutor. De obicei, ele satisfac o cerere de informaţii, explicită sau nu. În ceea ce-l priveşte pe locutor, amintim comportativele (*curriculum vitae*, autobiografii, jurnal intim etc.) şi expresivele (luările de poziţie, declaraţiile sau scrisorile de dragoste etc.).

În ceea ce-l priveşte pe interlocutor, se pot urmări: ☞ (a) factivele (comentarii despre manifestări sportive, reportaje diverse etc.); ☞ (b) stativele (noutăţile furnizate de un jurnal scris, vorbit sau televizual, tratatele ştiinţifice, lecţiile şi conferinţele etc.)

Se cuvine să facem şi aici menţiunea că această taxinomie caracterizează tipuri abstracte şi elementare de interacţiuni comunicaţionale. Prac-

[12] Denis.Vernant@upfm-grenoble.fr

Scanned with OKEN Scanner

tic, interacţiunile efective sînt complexe şi amestecă mai multe genuri. Mai trebuie, totuşi, să adăugăm că orice interacţiune are în componenţa sa secvenţa metadiscursivă. Să luăm un exemplu din practica didactică: o consultaţie dată de profesor elevilor, în cadrul căreia sînt explicate anumite noţiuni neînţelese de elevi în ora de curs. Această explicaţie este urmarea unei cereri de informaţii. Nu este, însă, acelaşi lucru cu cererea de informaţii de la o agenţie C. F. R., de exemplu.

Ora de consultaţii îşi are originea în constatarea unei disfuncţionalităţi: neînţelegerea unui concept, sau a unei noţiuni. Dincolo de întrebare se află problema care cere un răspuns, ori o corectare. Prin urmare, ora de consultaţie nu va fi completă dacă profesorul nu propune o rezolvare sau nişte exerciţii prin care elevul să înţeleagă noţiunea respectivă.

Profesorul va fi, apoi, cel care va cere o intervenţie din partea elevului, căruia îi solicită să execute exerciţiile, respectiv să se conformeze cu cele spuse de el. Într-o astfel de interacţiune complexă, se pot observa secvenţele mai mult sau mai puţin tipice.

Vorbim de secvenţă metadiscursivă cînd interactanţii îşi explică cuvintele în urma unei neînţelegeri care pune sub semnul întrebării sensul celor spuse, sau în urma unei confuzii privind referinţa. Deci, consultaţia didactică va fi însoţită de acte metadiscursive prin care profesorul explică elevului sensul unei noţiuni, sau proprietăţile unor exerciţii clarificatoare. Dacă este necesar şi dacă explicaţia impune acest fapt, va fi deschisă o secvenţă metadiscursivă cu mai multe luări de cuvînt. Iată, într-o manieră schematică, cum arată modelul unei consultaţii didactice:

1	*Elevul formulează cererea de informaţii, respectiv întrebarea*	←	*Profesorul răspunde, precizînd lacunele elevului cu privire la noţiunea neînţeleasă*
2	*Secvenţa metadiscursivă, alcătuită din neînţelegere şi explicaţie*	↔	
3	*Problema constă în necunoaşterea teoriei necesare înţelegerii noţiunii respective*	→	*Cererea de intervenţie se concretizează în exerciţii şi aplicaţii practice*

24°. Prezenţa secvenţei metadiscursive în interacţiunea didactică

Scanned with OKEN Scanner

TIPOLOGIA INTERACȚIUNILOR. CONCLUZII. Tipurile de interacțiuni nu se pot defini ca fiind fundamentale, ori unele mai simple decît altele, așa cum sînt menționate în literatura de specialitate (de exemplu, Erving Goffman [13] completează această tipologie cu interacțiunile de tip *conferință* și cele de tip *conciliere*). Oricare ar fi criteriile avute în vedere, trebuie căutate mijloacele de a construi concepte, iar nu de a descrie.

Să luăm exemplul termenului *conversație*, care trebuie să funcționeze ca o *entitate*, iar nu ca un model descriptiv, sau ca un fel de *imagine ideală a realității*. Se întîmplă așa pentru că este foarte puțin probabil ca o interacțiune să fie omogenă (cu excepția situațiilor de laborator, în care o interacțiune aparține unui singur tip). Într-adevăr, fiecare tip de interacțiune este definit pornind de la o pluralitate de criterii eterogene independente și, în același timp, legate între ele.

Există analogii evidente între funcționarea comunicării exolingve, a interacțiunilor de tip *profesor-elev*, ori *adult-copil*, sau între comunicarea *medicală* și cea *teatrală*, toate acestea opunîndu-se radical, totuși, pe axa caracterului *autentic-ficțional*.

Pe de altă parte, diferitele categorii de interacțiuni se opun între ele cînd prin *prezența* și, respectiv *absența* uneia din proprietăți, cînd prin importanța relativă a proprietății într-o categorie dată. Să nu uităm că fiecare tip de interacțiune poate fi descompus în module.

De exemplu, consultația medicală conține momente succesive, sau module, cum ar fi întreținerea, ascultarea, diagnosticarea și eliberarea rețetei, însă ne regăsim, pe tot parcursul ei, în prezența aceluiași tip de interacțiune, respectiv consultația medicală. Prin urmare, o tipologie a interacțiunilor poate fi cizelată la nesfîrșit. Din acest motiv, Jacques Moeschler [14] afirmă că poziția sa este *a-tipologică*.

Teoria interacțiunilor trebuie să aibă în vedere considerațiile tipologice, deoarece, dacă unele reguli transcend distincțiile de genuri, un mare număr de constrîngeri structurale sau rituale sînt, dimpotrivă, proprii unui anumit tip de interacțiune. Interacțiunile verbale aparțin domeniului mai vast al interacțiunilor sociale, a căror tipologie generală implică,

---

[13] Erving Goffman, *op. cit.*, p. 53

[14] Jacques Moeschler, *Trois emplois de „parce que" en conversation*, „Cahiers de linguistique française", nr. 8, 1987, pp. 97 - 110

Scanned with OKEN Scanner

mai întîi, considerarea materialului semiotic (verbal, paraverbal, sau non-verbal) în schimbul comunicativ. În tabelul (25°) este prezentată o schemă în care Danielle André - Larochebouvy regrupează diferitele subcategorii ale interacţiunii şi caracteristicile care le disting [15].

INTERACŢIUNEA:				
CU DOI PARTICIPANŢI				CU MAI MULŢI PARTICIPANŢI
INTERACŢIUNEA	NERECIPROCĂ	EXCLUSIV - NONVERBALĂ		palmă; foc de revolver
		GESTUALĂ ŞI VERBALĂ		ordine, predici, discursuri neurmate de răspuns, sau de reacţie
		EXCLUSIV - VERBALĂ		discursuri înregistrate, predici înregistrate, ordin la telefon fără răspuns
	RECIPROCĂ	EXCLUSIV - NONVERBALĂ		schimburi de gesturi, de priviri etc.
		GESTUALĂ ŞI VERBALĂ	CONVERSAŢIE	puternic - ritualizată (salutări)
			DIALOG, INTERVIU, ÎNTREŢINERE etc.	parţial - ritualizată
		EXCLUSIV-VERBALĂ		conversaţie telefonică

25°. O tipologie a interacţiunii verbale, în perspectiva interacţiunii sociale, după Danielle - André Larochebouvy

Observăm că autoarea la care ne raportăm consideră ca fiind indispensabilă realizarea distincţiei dintre interacţiunile *exclusiv-gestuale*, cele *gestuale* şi *verbale* şi, respectiv, cele *exclusiv-verbale*.

În stadiul actual al cercetării interacţionaliste, nu există o tipologie a actelor *verbale* şi *non-verbale*, dar se înţelege de la sine că, deşi nu sînt explicit descrise şi inventariate, elementele mimice şi gestuale joacă, adesea, un rol capital. În majoritatea cazurilor, un enunţ neterminat, sau abandonat de locutor, nu este neterminat decît din punct de vedere sintactic, dar el este complet din punct de vedere semantic. Un gest al locutorului poate suplini partea care lipseşte, iar un gest sau o mi-

[15] Danielle André - Larochebouvy, *op. cit.*, p. 14

Scanned with OKEN Scanner

mică a interlocutorului va arăta că el a anticipat această parte care lipseşte şi, deci, se poate face abstracție de ea.

5.3. *NIVELURI DE ANALIZĂ A INTERACȚIUNII*

Este greu de imaginat o analiză a interacțiunilor fără a exista, în cadrul acestora, un ansamblu de unități constitutive.

Cam între anii 1979 şi 1985, gramatica textelor s-a deplasat de la discursul *monologat* spre *dialog*, iar începînd din această perioadă, modelul analizei ierarhice a discursului dialogat a dominat studiile de pragmalingvistică. Printre reprezentanții incontestabili ai acestui tip de model, rămîn lingviştii *Şcolii de la Geneva*: Eddy Roulet, Jacques Moeschler, Antoine Auchelin şi Christian Rubattel.

Importanța modelului de analiză conversațională a Şcolii de la Geneva nu constă numai într-un demers original teoretic-fundamentat şi lingvistic-argumentat al conversației, ci, de asemenea, în faptul că modelul propus de Jacques Moeschler (prin lucrările apărute în 1987, în 1989 şi în 1990), Eddy Roulet (1989), Antoine Auchelin (1993), se situează în punctul de convergență a mai multor contribuții teoretice de origine ştiințifică diferită: *sociologia* (Erving Goffman, cu teoria interacțiunilor), *filosofia limbajului* (John Langshaw Austin şi John Rogers Searle, cu teoria actelor de limbaj), respectiv *semantica lingvistică* (Oswald Ducrot, cu teoria argumentării).

Jacques Moeschler încearcă [16] să schematizeze direcțiile spre care s-au îndreptat cercetările Şcolii de la Geneva în domeniul analizei conversaționale. Remarcăm cel puțin următoarele trei trăsături ale analizei conversației în perioada la care ne referim: ☞ (1) generalizarea proceselor de organizare conversațională la orice formă de discurs, *monologal* sau *dialogal*, fapt ce a condus la concluzii originale privitoare la tipologia discursivă şi la organizarea modulară a cunoştințelor care intervin în producerea şi interpretarea secvențelor discursive [17]; ☞ (2) generaliza-

[16] Jacques Moescheler, *Théorie pragmatique et pragmatique converstionnelle*, Éditions „Armand Colin", Paris, 1996, p. 177

[17] Eddy Roulet, Antoine Auchlin, Jacques Moeschler, Christian Rubattel, Marianne Schelling, *L'articulation du discours en français contemporain*, „Peter Lang", Berne, 1991

Scanned with OKEN Scanner

rea principiilor de organizare ierarhică, de la structura *frazei* (şi a *perioadei*), la structura *discursului* [18]; ☞ (3) reluarea analizei principiilor de înlănţuire şi de interpretare plecînd de la teoria pertinenţei [19].

Deşi divergente, direcţiile anterior-menţionante sînt complementare, în sensul că toate consideră că: ☞ (a) în mod fundamental, conversaţiile sînt constituite din acte de limbaj, iar nu din unităţi informaţionale; ☞ (b) schematic, conversaţiile apar ca o construcţie complexă şi ierarhizată, constituită din unităţi de ranguri diferite, încastrate unele în altele după anumite reguli de organizare.

Este evidentă, în acest caz, necesitatea decupării în *unităţi constitutive* a fragmentului din *corpus*-ul propus pentru analiză.

Influenţa lui Herbert Grice, pe de o parte, şi a lui Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff şi Gail Jefferson, pe de altă parte, a condus la studierea minuţioasă a tot ceea ce se petrece la nivelul luărilor de cuvînt.

Noţiunea de *dependenţă condiţionată* a devenit esenţială, ea reprezentînd constrîngerile care constituie intervenţia unui locutor în raport cu cea a partenerului care intervine direct după el.

De la *maxima de relaţie* a lui Herbert Paul Grice [20], trecînd prin noţiunile de *linie direcţională*, *perechi adiacente* şi *locuri tranziţionale*, s-au înregistrat numerose tentative de analiză a funcţionalităţii alternanţei rolurilor. În aceeaşi ordine de idei, Erving Goffman [21] operează distincţia dintre „răspuns" şi „replică".

Modelul ierarhic imaginat de autorii menţionaţi încearcă să descrie structura globală a „conversaţiei" (ca succesiune de luări de cuvînt) însă, în acest demers, ei se orientează spre studiul nivelurilor mai restrînse.

Şcoala de la Geneva, de exemplu, are în vedere nivelul *schimbului*, *al intervenţiei* şi *al actului de limbaj*.

---

[18] Christian Rubattel, *Constituants, fonctions et relations dans la phrase et dans le discours*, în: Christian Rubattel (éd.), *Modèles du discours*, Éditions „Peter Lang", Berne, 1989, pp. 85 - 104

[19] Jacques Moescheler, *Modélisation du dialogue. Représentation de l'inférence argumentative*, Éditions „Hermes", Paris, 1989; *Idem*, *Structure et interprétabilité des textes argumentatifs*, „Pratiques", nr. 84, Metz, 1994, pp. 93 - 111

[20] Herbert Paul Grice, *Logique et conversation*, traduit de l'anglais (1975), „Communications", nr. 30, Paris, 1979, pp. 57 - 72

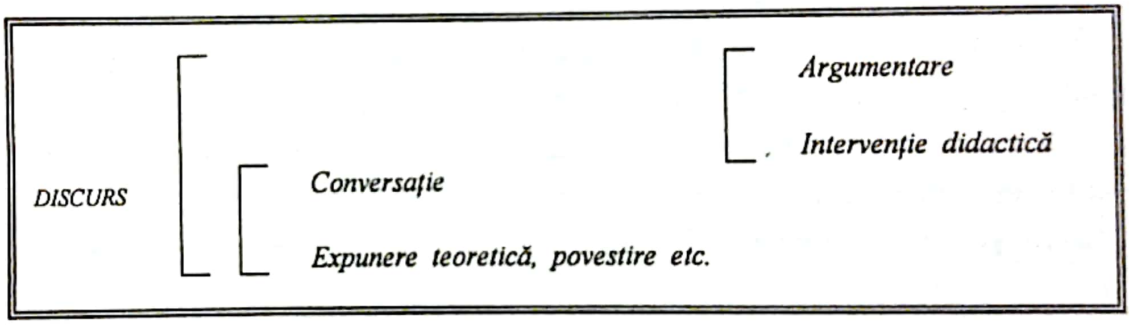
[21] Erving Goffman, *Façons de parler*, Éditions „Minuit", Paris, 1987

Scanned with OKEN Scanner

Catherine Kerbrat - Orecchioni [22] consideră că *„versiunea cea mai coerentă şi sofisticată a modelului ierarhic"* i-o datorăm lui Eddy Roulet. Autoarea numeşte *ierarhic* un model de analiză, în măsura în care unităţile sale constitutive întreţin relaţii de incluziune (sau de subordonare), respectiv *funcţional* modelul în care unităţile pertinente la un nivel deţin funcţii ilocuţionare [23] şi interactive, spre deosebire de luările de cuvînt, care sînt unităţi de natură pur formală [24].

De fapt, modelul ierarhic este inspirat din lingvistica structurală. Émile Benveniste [25] vorbeşte despre structurarea întregului în unităţi, respectiv despre natura articulată a limbajului. Astfel, orice frază se compune din sintagme, care se compun din cuvinte, care se compun din morfeme, acestea din foneme şi toate aceste *unităţi* corespund tot atîtor *ranguri* (sau niveluri) diferite, cu *status*-uri şi proprietăţi diferite.

Transferarea acestui model structurat ierarhic de la analiza frazei la analiza discursului a pus problema determinării rangurilor celor mai pertinente. Faţă de „punctul de pornire" asumat de Marie - Jeanne Borel [26]



26°. Tipologia intuitivă a discursurilor, propusă de M. - J. Borel

[22] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit*, p. 211

[23] În franceză: *illocutoires*

[24] Asupra problemelor în atenţie, cf.: Eddy Roulet, *L'analyse du dialogue dans une approche modulaires des structures du discours: l'exemple du dialogue romanesque*, în: F. Hundsnurscher şi E. Weigand (éds), *Future Perspectives of Dialogue Analysis*, Niemeyer, Tübingen, 1995, pp. 1 - 34, *apud*: Jacques Moeschler, *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Armand Colin, Paris, 1996, p. 181; *Idem*, *Etudes des plans d' organisation syntaxique, hierarchique et référentiel du dialogue: autonomie et interrélation modulaire*, „Cahiers de linguistique française", 17, 1995, pp. 123 - 140

[25] Émile Benveniste, *op. cit.*, cap. X, „Les niveaux de l' analyse linguistique"

[26] Marie - Jeanne Borel, *Argumentation et schématisation*, în: Marie - Jeanne Borel, Jean - Blaise Grize, Denis Miéville, *Essai de logique naturelle*, Éditions „Peter Lang", Berne, Frankfurt am Maine, New York, 1983, p. 90

Scanned with OKEN Scanner

(clasificarea *discursului* în „intervenție argumentativă", „intervenție didactică", „conversație", „expunere teoretică", „povestire" etc.), Catherine Kerbrat - Orecchioni reține pentru analiza interacțiunii cinci ranguri (sau niveluri), prezentate în tabelul de mai jos.

UNITĂȚI DIALOGALE	*interacțiune (incursiune)*
	secvență (tranzacție, episod, fază, sau secțiune)
	schimb (exschimb, sau interschimb)
UNITĂȚI MONOLOGALE	*intervenție*
	act de limbaj

27°. Niveluri de analiză a discursului, în accepțiunea Catherinei Kerbrat - Orecchioni

În opinia lui Robert Vion [27], un astfel de model ar trebui să cuprindă cel puțin șase niveluri: ☞ (1) cel al *interacțiunii*; ☞ (2) cel al *modulului*; ☞ (3) cel al *secvenței*; ☞ (4) cel al *schimbului*; ☞ (5) cel al *intervenției*; ☞ (6) cel al *actului de limbaj*.

La rîndul său, Jacques Moeschler [28] consideră că interacțiunile (sau conversațiile) sînt organizate conform principiului compunerii *ierarhice*, principiului *de recursivitate* și principiului *compunerii funcționale*. Autorul menționat denumește unitățile care alcătuiesc o interacțiune *constituenți* și, conform primului principiu, *„orice constituent de rang* n *este compus din constituenți de rang* n-1*"* [29].

După Jacques Moeschler, trebuie reținuți drept constituenți ai conversației incursiunea, tranzacția, schimbul, intervenția și actul de limbaj.

Principiul recursivității autorizează *„orice constituent complex (cu rang de schimb și intervenție) drept constituent recursiv,* id est *ca unul ce poate fi constituent al intervenției"*, iar pentru a justifica faptul că o intervenție poate să fie constituită dintr-un schimb, Jacques Moeschler aplică principiul compoziției funcționale: *„schimbul este compus din constituenți legați prin funcții ilocuționare,* id est *inter-*

[27] Robert Vion, *op. cit.*, p. 147

[28] Jacques Moeschler, *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Éditions „Armand Colin", Paris, 1996

[29] *Ibidem*, p. 177

Scanned with OKEN Scanner

venții; intervenția este compusă din constituenți legați prin funcții interactive, id est *schimburi, intervenții și / sau acte de limbaj*" [30].

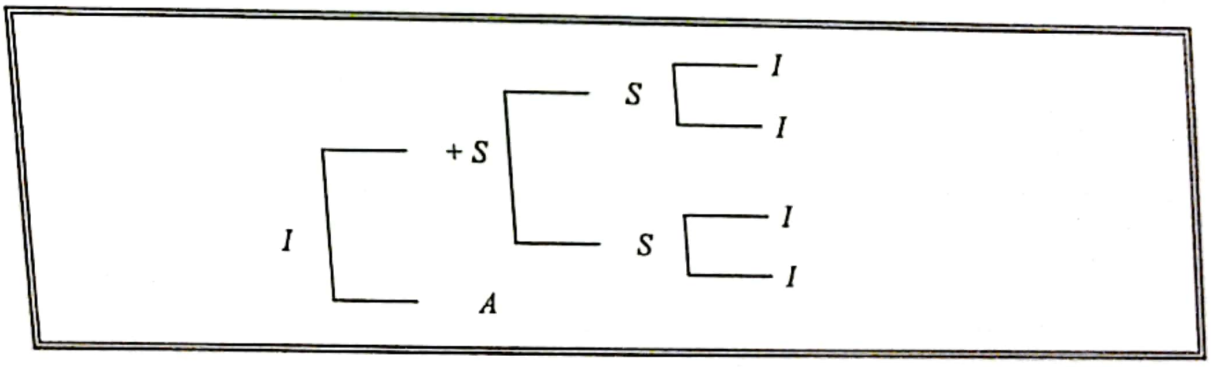
În cele ce urmează, vom urmări modul cum sînt definite cele cinci niveluri ale *conversației* în teoria interacțiunilor.

Pentru aceasta, să luăm un exemplu construit, care ne poate ajuta să înțelegem structura interacțiunilor, în cazul de față a unei intervenții.

Profesorul:	– *Vous connaissez le problème de la concordance des temps ?*
Elevii:	– *Oui, bien sûr.*
Profesorul:	– *Et vous avez dèja entendu parler des notions de simultanéité, de postériorité et d'antériorité, n'est-ce pas ?*
Elevii:	– *En effet.*
Profesorul:	– *Alors, vous allez présenter pour la prochaine fois ce problème.*

28°. Exemplu ne-autentic de structurare a unei intervenții, ca formă de interacțiune discursivă

Cele două schimburi care apar într-o primă fază ca doi constituenți succesivi și independenți ai unei *conversații* sînt subordonate retroactiv de conectorul *alors*, ca argumente pentru concluzia din ultimul enunț. Iată schema structurii acestei intervenții discursive:



29°. Structura unei intervenții discursive (în cadrul schemei: acolada arată că schimburile sînt coordonate; prin „I" am notat intervenția, prin „S" – schimbul, iar prin „A" – actul director; + indică faptul că actul director al intervenției se sprijină pe un argument favorabil enunțării respective)

INTERACȚIUNEA mai este denumită *incursiune, eveniment de comunicare*, respectiv *întîlnire*. Este un inconvenient să se utilizeze același

[30] Jacques Moeschler, *op. cit.*, p. 181

Scanned with OKEN Scanner

termen pentru a desemna fenomenul *general* al interacţiunii şi interacţiunea *particulară*, care implică prezenţa unor participanţi determinaţi, ceea ce a dus la crearea mai multor denumiri pentru aceeaşi noţiune.

Ca unitate ultimă a analizei, *incursiunea* este constituită din unităţi de rang inferior, dar este, în principiu, „ne-constituantă".

Problema care se pune este de a stabili criterii prin care să delimităm această unitate, adică interacţiunea. Altfel spus, cînd avem de-a face cu una şi aceeaşi interacţiune şi cînd cu două unităţi distincte (succesive sau simultane). Catherine Kerbrat - Orecchioni soluţionează această problemă avînd în vedere: schema participaţională, unitatea de timp şi de loc, criteriul tematic şi existenţa secvenţelor limitative cu funcţie de deschidere şi închidere, care încadrează interacţiunea propriu-zisă.

Conform primului criteriu, o interacţiune este delimitată de întîlnirea şi separarea a doi interlocutori. Prin urmare, vom fi în prezenţa unei noi interacţiuni de îndată ce se modifică numărul sau natura participanţilor angajaţi în schimbul comunicativ.

Criteriul unităţii de timp şi de loc este foarte sever şi există cazuri în care nu este respectat (în conversaţia telefonică, de exemplu).

Unitatea temei nu este necesară, şi nici suficientă pentru existenţa uneia şi aceleiaşi unităţi conversaţionale. Nu este esenţial faptul că tema rămîne neschimbată, ci că diferiţii participanţi urmăresc împreună şi se deplasează o dată cu traiectoria tematică, adesea foarte sensibilă.

Nici al patrulea criteriu nu este totdeauna respectat. Se întîmplă ca schimbul comunicativ să demareze *in medias rei*, sau ca el să se termine *ex abrupto*. Frontierele dintre interacţiuni nu sînt net-diferite. Acest criteriu este cel al cadrului interactiv în analiza interacţională, cadru care se defineşte plecînd de la *raportul de locuri* dominant în spaţiul interactiv.

După K. Pike, orice activitate este o parte integrantă dintr-un ansamblu mai vast care, în final, se înscrie în ansamblul activităţii umane. Deci, nu se poate concepe interacţiunea în chip de entitate autonomă, sau care nu este integrată într-o arie mai mare. În ceea ce o priveşte, Sanda Golopenţia Eretescu [31] vorbeşte de *„istorie conversaţională"*,

[31] Sanda Golopenţia Eretescu, *Interaction et histoire conversationnelle*, în: Jacques Cosnier, N. Gelas, Catherine Kerbrat - Orecchioni (éds.), *Echanges sur la conversation*, Éditions du C. N. R. S, Paris, 1988, pp. 69 - 81

Scanned with OKEN Scanner

expresia desemnînd ansamblul ordonat de interacţiuni care au loc între doi sau mai mulţi subiecţi vorbitori (de exemplu, suma conversaţiilor dintre membrii unei familii, mulţimea schimburilor discursive între două personaje ale unei piese de teatru şi aşa mai departe).

Între *interacţiune* şi nivelul imediat inferior acesteia, care este marcat de *secvenţă*, Robert Vion [32] concepe *interacţiunea* ca o *succesiune de module*: module de conversaţie urmate de module de discuţie, de consultaţie, sau de dispută. Aşadar, modulul conversaţional ar fi un moment de conversaţie care intervine în interiorul unei interacţiuni (de exemplu în consultaţie), iar conversaţia ar desemna o interacţiune în care acest tip ar funcţiona dominant, definind cadrul interactiv.

Succesiunea modulelor în aceeaşi interacţiune este posibilă prin co-articularea celor două raporturi de locuri simultane: *un raport de locuri dominant*, ce caracterizează *cadrul interactiv definitoriu* al acţiunii, respectiv un *raport de locuri dominant*, ce caracterizează un moment interacţional intern, corespunzînd *modulului*.

Robert Vion foloseşte termenii de *conversaţie*, *discuţie*, *consultaţie* şi *dezbatere* (cînd tipul astfel desemnat corespunde cadrului interactiv, adică raportului de locuri dominant) şi *module de conversaţie*, *de dezbatere*, sau *de consultaţie* (de fiecare dată cînd tipul corespondent este subordonat în raport cu cadrul interactiv).

SECVENŢA nu este prevăzută în modelul genevez al analizei discursive, unitatea imediat constituentă a interacţiunii fiind schimbul.

După cum apreciază Eddy Roulet [33], *„orice incursiune se poate analiza, la un prim nivel, în trei constituenţi: un schimb subordonat, cu funcţie de deschidere a incursiunii, un schimb principal, cu funcţie de tranzacţie, şi un schimb subordonat, cu funcţie de închidere"*.

O *tranzacţie* este o unitate de negociere conversaţională asupra unui singur obiect tranzacţional (dacă, într-o librărie, cumperi o carte şi te interesezi de preţul alteia, fiecare dintre cele două operaţii discursive va constitui un obiect de tranzacţie şi va face obiectul unei tranzacţii).

---

[32] Robert Vion, *op. cit*, p. 152

[33] Eddy Roulet, *Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation*, in: „Études de linguistique appliquée", nr. 4, Paris, 1981, pp. 7 - 39

Scanned with OKEN Scanner

După Catherine Kerbrat - Orecchioni, *secvența* este un bloc de schimburi legate de un puternic grad de coerență *SEMANTICĂ* şi / sau *PRAGMATICĂ*. Secvența este numită *tranzacție* de către reprezentanții Şcolii de la Geneva, *episod* de către Danielle André - Larochebouvy, *fază* de către Weil Edmonson [34], *secțiune* de către A. Owen, şi *unitate serială* de către Gail Jefferson [35]. Oricum am numi-o, trebuie să admitem necesitatea unei etape intermediare între *interacțiune* şi *schimb*.

Secvențele *de deschidere* şi cele de *închidere* sînt puternic ritualizate, organizarea lor variind în funcție de tipul de interacțiune (conversație, consultație, dezbatere, reuniune sau conferință) şi de situația interactivă (scop, durată, circumstanțele întîlnirii, frecvența întîlnirilor între persoanele respective, gradul de cunoaştere mutuală a participanților, natura relației interpersonale etc.). Această organizare este diferită de la o cultură la alta, în toate societățile existînd ritualuri particulare de deschidere şi de închidere a interacțiunilor.

Secvența de deschidere este un moment de mare „tensiune", deoarece ea asigură stabilirea contactului fizic şi psihologic între participanți şi comportă numeroase negocieri explicite sau implicite privitoare la identitatea, relația, scopul întîlnirii, tipul şi stilul ei. Modul în care se desfăşoară aceste negocieri este determinant pentru însăşi continuarea schimbului. Cînd inițiativa este unilaterală, cel care o are trebuie să se facă admis în spațiul celuilalt şi să „repare", prin scuze sau justificări, incursiunea teritorială pe care o aplică partenerului său. Din acest motiv, se constată prezența, în secvența de deschidere, a actelor şi a schimburilor cu funcție *euforizantă*, care să asigure interacțiunii toate şansele să continue.

Secvența de *închidere* este, de asemenea, deosebit de delicată, avînd următoarele sarcini: ☞ (a) organizarea sfîrşitului întîlnirii; ☞ (b) stabilirea modului în care participanții se vor părăsi unul pe altul, şi anume: interlocutorii vor trebui să negocieze în mod cooperativ închiderea interacțiunii, dar şi să multiplice actele cu acțiune „euforizantă", miza fiind aici nu continuarea interacțiunii, ci continuarea „istoriei conversaționale" (scuzele şi justificarea plecării, bilanțul pozitiv al întîlnirii – *„a*

[34] Weil Edmonson, *Spoken Discourse: A Model for Analysis*, „Logman", London, 1981

[35] Gail Jefferson, *Side Sequences*, în D. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction*, „Inc. Press", New York, 1972, pp. 294 - 338

Scanned with OKEN Scanner

fost grozav astă seară" – mulțumiri, manifestări diverse asupra celor discutate, sau manifestări de solicitudine – *„fii prudent cînd conduci"*, *„sună-ne cînd ajungi"* –, terminarea interacțiunii pe un ton optimist – *„ne telefonăm"*, *„pe curînd"*, *„s-auzim de bine"* etc.).

Contururile deschiderii și închiderii nu sînt foarte bine delimitate, trecîndu-se ușor de la aceste secvențe la corpul interacțiunii.

Organizarea secvențială a interacțiunilor este variată, ea depinzînd de tipul interacțiunii. Diferitele secvențe care constituie o interacțiune pot fi ierarhizate, așa cum sînt actele (*director* versus *subordonat*) în cadrul intervenției, sau schimburile în cadrul secvenței.

SCHIMBUL este cea mai mică unitate dialogică care compune interacțiunea discursivă. Constituenții schimbului sînt intervențiile care întrețin între ele relații de tip ilocuționar [36].

Lingviștii Școlii de la Geneva, sprijinindu-se pe distincția operată de Erving Goffman între schimburi *confirmative* și schimburi *reparatorii*, consideră că un schimb se compune din două sau din trei intervenții.

Schimburile *confirmative* asigură, în cadrul interacțiunii, funcția de deschidere și, respectiv, pe aceea de închidere, iar schimburile *reparatorii* asigură funcția de tranzacție.

Schimburile confirmative tind să confirme sau să stabilească o relație între interlocutori. Acestea conțin doi constituenți: primul exprimă acordul locutorului asupra tipului de relație pe care el o instituie, iar al doilea este confirmarea acestei relații de către interlocutor. Conform acestor date, o salutare de tipul *„bună ziua"* cere un răspuns de aceeași natură, care să completeze și să satureze modelul.

Schimburile reparatorii conțin trei constituenți: ☞ (1) o intervenție cu funcție ilocuționară *inițiativă* (cererea unei informații, de exemplu); ☞ (2) o intervenție care are în același timp o funcție ilocuționară *reactivă* și una *inițiativă* (de exemplu, un răspuns format dintr-o *informație*, care – la rîndul său – cere o *evaluare*); ☞ (3) o intervenție cu funcție ilocuționară *reactivă* (de exemplu, o evaluare).

Structura tripartită a schimburilor reparatorii, etalată în tabelul (30°), realizează completitudinea interacțională a acestora, în sensul că

[36] Jacques Moeschler, *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Éditions „Hatier", Paris, 1985, p. 191

Scanned with OKEN Scanner

inițiativa locutorului trebuie să fie aprobată de interlocutor, iar reacția interlocutorului, la rîndul ei, trebuie să fie aprobată de locutor, pentru ca

S	*I_1 inițiativă*
	I_2 (intervenție) reactivă
	I_3 evaluare

30°. Structura de bază a schimbului reparator, pentru „S" = „schimb" și „I" = „intervenție"

schimbul să se închidă. Cele mai curente sînt schimburile *de salutare* și *de despărțire*, care apar la începutul și la sfîrșitul unei conversații.

– Bonjour mes élèves !
– Bonjour professeur !
.....
– Au revoir mes élèves !
– Au revoir professeur !

31°. Exemplu de schimb discursiv, la începutul și la sfîrșitul unei intervenții

Fiecare dintre constituenții schimbului formează o *intervenție*. Intervențiile care compun schimbul sînt legate prin funcții care corespund funcțiilor ilocuționare din teoria actelor de limbaj [37]. Vom considera ca avînd o *funcție ilocuționară inițiativă* intervențiile care cer o reacție (în

S	*I_1 : cerere de informație*
	I_2 : reacție negativă
	I_3 : contraargument
	I_4 : reacție pozitivă
	I_5 : evaluare

32°. Structura schimbului, în concepția lui Jacques Moeschler, pentru „S" = „schimb" și „I" = „intervenție"

[37] A se vedea: John Rogers Searle, *Source et expression. Étude de théorie des actes de langage*, Éditions „Minuit", Paris, 1982, cap. I

Scanned with OKEN Scanner

cazul nostru, prima salutare) şi o *funcţie ilocuţionară reactivă* intervenţiile care trimit la o intervenţie anterioară.

Jacques Moeschler imaginează structura unui schimb, după cum se poate urmări în figura de mai sus [38] (32°).

Analiza ierarhică, aşa cum este ea propusă de Jacques Moeschler, are la bază principiul *segmentării*, care permite determinarea constituenţilor schimbului (sau ai intervenţiei) şi principiul *de închidere*, care permite să se decidă cînd un schimb iniţiat este închis.

Şcoala de la Geneva are în vedere, la alcătuirea modelului său interacţional, principiul conform căruia se consideră că *un schimb este complet închis dacă ultimii săi constituenţi sînt coorientaţi argumentativ* (constrîngerea dublului acord a lui Jacques Moeschler) *şi dacă el satisface completitudinea interacţională*. Observăm că, în acest model, ideea de structură a conversaţiei se asociază unei analize funcţionale: fiecărui constituent îi corespunde o funcţie, conform unui derivat al principiului compunerii ierarhice (*principiul compunerii funcţionale*).

Ca unitate dialogală minimală, schimbul este constituit din intervenţii, care nu sînt în mod obligatoriu verbale. Astfel, un schimb de priviri sau de gesturi discrete poate, în anumite circumstanţe, să permită comunicarea între doi indivizi. Majoritatea specialiştilor consideră că, în practică, o intervenţie sau chiar două se pot realiza non-verbal [39].

Schimbul minimal este constituit din două intervenţii, iar el răspunde unor situaţii de tip *stimul-răspuns*, regăsite sub numele de *perechi adiacente*, de *dependenţă condiţională*, de *întrebare-răspuns* etc.

Aşa cum ne atrage atenţia, alături de alţi autori, Catherine Kerbrat - Orecchioni, *„existenţa schimburilor se bazează pe o relaţie de determinare unilaterală între constituenţii săi: primul este cel care condiţionează, al doilea este condiţionat; primul creează obligaţii pentru al doilea, care trebuie să le satisfacă"* [40].

Dacă schimbul minim există, înseamnă că, în viaţa socială, el însuşi constituie un număr mare de comunicări, dintre care amintim schim-

---

[38] Jacques Moeschler, *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, 1995, p. 178

[39] Ne referim, cu deosebire, la concepţia lui K. Pike (din 1960), la cea a lui Erving Goffman (din 1981) şi la cea a lui Eddy Roulet (din 1985).

[40] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit.*, p. 252

Scanned with OKEN Scanner

bul de saluturi, de complimentare, de prezentare, de felicitare, de mulţumire etc. Acestea sînt doar cîteva exemple din acest tip de comunicare. Însă, cum schimbul poate avea mai multe intervenţii, problema este aceea de a evita confuzia între această formă de interacţiune discursivă şi unitatea de rang imediat superior, care este *secvenţa*.

Numai pentru faptul că o interacţiune este prezentă ca o succesiune de perechi adiacente sau de schimburi minimale care, prin înlănţuire şi concatenare, ar constitui secvenţe şi interacţiuni, nivelul schimbului nu este absolut obligatoriu pentru momentele unei interacţiuni.

De *schimbul trunchiat* putem vorbi în măsura în care *dependenţa condiţională* este atît de puternică, încît absenţa răspunsului interlocutorului este jignitoare pentru locutor, într-atît de mult a fost aşteptat răspunsul

E:	*– Allô !*
M:	*– Allô, est-ce que madame Aubry est à la maison, s'il vous plaît ?*
E:	*– Non Madame. Elle est partie depuis une heure, oui ... Elle est partie faire une visite.*
M:	*– Ah bon, je vous remercie, au revoir !*
E:	*– Au revoir, madame !*

S_1
- I_1: *Allô !*
- I_2: *Allô !*

S_2
- I_1: *est-ce que madame Aubry est à la maison*
- I_2: *non Madame*

S_3
- I_1: *elle est partie depuis une heure*
- I_2:
  - A_D: *oui*
  - A_S: *elle est partie faire une visite*
- I_3: *ah bon*

S_4
- I_1:
  - A_S: *je vous remercie*
  - A_D: *au revoir*
- I_2: *au revoir, madame*

33°. Structurarea ierarhică şi funcţională a unei interacţiuni

Un asemenea comportament se produce, desigur, rar, iar atunci cînd se produce, caracterizează fie o lipsă de atenție din partea interlocutorului, fie o relație puternic conflictuală. De fapt, în acest caz putem spune că intervenția-inițiativă a locutorului nu a putut, în ciuda dependenței condiționale, să genereze intervenția-răspuns.

Caracterul jignitor pentru „fața" locutorului nu provine din faptul că schimbul este trunchiat, ci mai degrabă din faptul că, în ciuda așteptării, intervenția sa inițiativă nu a putut da naștere unui schimb.

Se poate, deci, renunța la noțiunea de *schimb trunchiat*. Fiecare schimb se analizează într-un număr de intervenții.

Să analizăm structura ierarhică și funcțională a interacțiunii discursive pe care am prezentat-o anterior, în tabelul (33°).

INTERVENȚIA este cea mai mare unitate monologală a interacțiunii. Cu rangul de intervenție se trece de la unitățile dialogale, la unitățile monologale, emise, în principiu, de un singur locutor. Dacă, în unele lucrări, intervenția este judecată ca mai puțin importantă decît schimbul, Eddy Roulet acordă acestui nivel de analiză o atenție particulară. Sîntem de partea unei astfel de opțiuni pentru că, aflîndu-se la întretăierea dimensiunii monologale cu cea dialogală, intervenția permite construirea unei teorii unificate despre aceste două tipuri de unități textuale.

Discurs monologic și parte a schimbului, o intervenție are o singură orientare argumentativă, rezultat al influenței comune a *contextului* apropiat (acte de vorbire care îl constituie prin instrucțiunile argumentative elementare), al *cotextului* îndepărtat (constituit de intervenții și schimburi precedente) și a *cadrului interactiv*. Constituenții intervenției sînt de rang variabil (schimb, intervenție, sau act de limbaj) și întrețin între ei relații interactive. *Interactiv*, însă, nu înseamnă *interacțional*. Relațiile interactive caracterizează relațiile între actele de limbaj ale unei intervenții.

Intervenția se supune unor reguli de construire și de înlănțuire a actelor de vorbire constitutive ce pot fi *obligatorii* (de exemplu, continuarea interacțiunii pînă la semnalarea închiderii sale), sau *facultative* (să spunem, emiterea unor argumente contradictorii). Nerespectarea acestor reguli poate atrage anularea, sau blocarea interacțiunii.

Inițierea unei intervenții de către locutor impune interlocutorului trei tipuri de obligații, care corespund reacției sale imediate și pe care Eddy

Scanned with OKEN Scanner

Roulet le numeşte *discursive*: ☞ (a) obligaţia *de a reacţiona verbal* („*hm*", „*da*", „*de acord*" etc.), sau printr-un gest de mişcare a capului, a ochilor etc.; ☞ (b) obligaţia *de a reacţiona la funcţia ilocuţionară* specifică intervenţiei; ☞ (c) obligaţia *de a reacţiona aşa încît să fie satisfăcută dorinţa exprimată de locutor*. Plecînd de la cele spuse, intervenţiile sînt clasificate în: *negative* şi *pozitive*. Intervenţiile *negative* sînt cele ce nu satisfac dorinţa exprimată de locutor (obiecţiile, refuzurile etc.). La rîndul lor, intervenţiile *pozitive* sînt cele care satisfac a treia obligaţie discursivă. Dacă avem în vedere numărul participanţilor, intervenţiile sînt *simple*, cînd sînt formate dintr-un act sau din mai multe acte, datorate unui singur locutor, respectiv *complexe*, cînd intervin mai multe acte de limbaj, aparţinînd unor locutori diferiţi.

ACTUL DE LIMBAJ a fost asimilat propoziţiei din analiza clasică dar, în cazul demersului nostru, este vorba de o unitate *funcţională*, iar nu de o unitate *formală*. Fiecare *intervenţie* discursivă include în alcătuirea sa un act de limbaj ce direcţionează sensul comunicării, prin valoarea *ilocuţionară* ce corespunde intenţiei locutorului şi prin efectul *perlocuţionar* ce finalizează enunţarea. Actul de limbaj este purtător de instrucţiuni argumentative elementare, care sînt dictate de normele discursului respectiv în cadrul social al interacţiunii.

Cu ajutorul normelor, interlocutorul percepe intenţia comunicativă a locutorului. Actul de limbaj care asigură sensul general al intervenţiei (numit *act director*) este obligatoriu. Celelalte acte care îl pregătesc, îl justifică şi îl argumentează se numesc *subordonate* şi ele sînt facultative, dar interactiv-dependente de actul director.

Actele de limbaj au fost analizate în funcţie de valoarea lor *ilocuţionară* şi de cea *interactivă*. Valoarea *ilocuţionară* a unui fragment discursiv nu se deduce din *„funcţia actului izolat"*, ci din ceea ce Eddy Roulet numeşte funcţia sa *interactivă*.

Funcţiile interactive nu sînt parafrazabile printr-un verb performativ, precum funcţiile ilocuţionare. Ele stabilesc o corelaţie de subordonare în raport cu actul director. Actul de limbaj este convenţional, pentru că, pentru a fi reuşit, el trebuie să satisfacă un număr de condiţii legate de utilizare, de adaptare, de *cotext* şi de *context*. Funcţiile ilocuţionare se pot identifica, într-o primă fază, cu ajutorul unei parafraze avînd o anumită

Scanned with OKEN Scanner

turnură sintactică (declarativă, interogativă, imperativă), sau al unui verb performativ (*dire que*, *demander si*, *dire de* etc.).

Relațiile interactive sînt identificate prin prezența (sau prin posibilitatea de inserție a) unui conector: un marcator *denominativ* (de tipul lui: *par exemple*, *en conclusion* etc.), sau un marcator convențional (*donc*, *mais*, *car*, *après tout*, *puis* etc.) care permit, prin instrucțiunile pe care le dau, să reperăm informațiile (din memoria discursivă) pe care se fundamentează un constituent, sau altul.

În exemplul *„je n'irai pas à la promenade, je suis fatigué"*, se instituie, în general, o relație de argument între actul al doilea și primul. Această relație se poate verifica prin introducerea unui conector argumentativ (*car*, *parce que* etc.), înaintea celui de-al doilea act. În absența acestui conector argumentativ, relația interactivă de argument aduce, însă, la suprafață o informație din memoria discursivă: *„si on est fatigué, on ne va pas à la promenade"*. Există relații interactive care nu au nici un marcator în afară de locul constituentului subordonat. Eddy Roulet și

	RELAȚII INTERACTIVE	*MARCATORI FRECVENȚI AI ACESTORA*
1	*argument*	„parce que", „puisque", „car", „même d'ailleurs", „si ... , alors ...", „par conséquent", „de sorte que" *etc.*
2	*contra-argument*	„bien que", „quoique", „même si", „mais pourtant", „néanmoins", „cependant", „seulement" *etc.*
3	*reformulare*	„en fait", „de fait", „au fond", „en tout cas", „de toute façon", „enfin", „finalement", „décidément", „après tout", „en somme", „somme toute" *etc.*
4	*„topicalizare", sau dislocare la stînga*	„quant à", „en ce qui concerne" *etc.*
5	*succesiune*	*este vorba doar de relațiile consecutive dintre evenimentele unei istorii:* „puis", „ensuite" *etc.*
6	*prealabil*	*nu are marcator specific, doar constituentul subordonat precede actul principal*
7	*comentariu*	*nu are marcator specific, doar actul subordonat urmează celui principal*
8	*clarificare*	*schimbul subordonat deschis de o întrebare urmează constituentului principal*

34°. Relații interactive (și marcatori ai acestora, în actul principal, sau în cel subordonat)

Scanned with OKEN Scanner

colaboratorii [41] stabilesc opt *relaţii interactive* (şi marcatorii lor cei mai frecvenţi, ce apar fie în actul principal, fie în cel subordonat).

În discursul didactic, actul de limbaj explicativ este prezent cu predilecţie. Semnalăm deosebirea în practica didactică între *a explica* şi *a informa*, respectiv între *a explica* şi *a expune*.

Textul explicativ are o bază informativă, dar el se caracterizează şi prin voinţa de a face înţelese fenomenele.

Dar, aici, apare – implicit sau explicit – o întrebare, ca punct de plecare, pe care textul încearcă să o elucideze. Textul informativ nu intenţionează să stabilească o concluzie, ci doar transmite date sigure, organizate şi fără scopuri demonstrative.

Un caz particular de *explicaţie* este *justificarea*. Justificarea ar fi un răspuns la întrebarea *„de ce să afirmăm acest lucru?"*, iar explicaţia propriu-zisă ar fi un răspuns la întrebarea *„pentru ce să fim / să devenim / să facem acest lucru?"* [42].

În perspectiva pragmatică şi discursivă a semiologiei [43], explicaţia este un act de discurs care presupune şi stabileşte în acelaşi timp, un contract ale cărui condiţii pragmatice impun ca: ☞ (1) fenomenul de explicat să fie incontestabil (să fie o constatare, sau un fapt), pentru că nimeni nu încearcă să explice ceva despre care nu ştie nimic; ☞ (2) fenomenul despre care se vorbeşte să fie incomplet, iar cel care explică să fie în măsură să o facă. Aceasta înseamnă că interlocutorul trebuie să-i recunoască competenţele cognitive. Locutorul se prezintă în explicaţie ca un simplu martor, sau observator obiectiv al faptelor.

Explicaţia cere o îndepărtare, sau o descentrare a locutorului faţă de ceea ce se explică, respectiv un refuz al investiţiilor subiective. Macro-structura explicaţiei este alcătuită din: *act asertiv* (centrat pe obiectul, sau fenomenul de explicat), *act de explicare* (sau *act director asertiv*) şi *act subordonat explicativ*.

În fapt, actul explicativ nu funcţionează niciodată singur, ci combinat cu alte tipuri de acte, precum concesia, consecinţa sau concluzia.

---

[41] Eddy Roulet, Laurent Filliettaz, Anne Grobet, *Un modèle d'analyse de l'organisation du discours*, Éditions „Peter Lang", Berne, 2001, p. 172

[42] Jean - Michel Adam, *Les textes: types et prototypes*, „Nathan", Paris, 1992, p. 129

[43] Jean - Blaise Grize, *Les textes explicatifs*, „Pratiques", nr. 51, 1986

Scanned with OKEN Scanner

Intervenţia complexă explicativă poate conţine actul director fie în chip de aserţiune a conţinutului propoziţional care trebuie explicat, fie sub forma unei întrebări de tipul: *„pentru ce ?"* (sau oricare altă întrebare închisă sau deschisă) care, prin poziţia ocupată (la început de frază), devine elementul declanşator al explicaţiei [44].

„C'est presque une banalité de répéter que la seule manière adéquate de visiter certaines régions, c'est de les parcourir à pied. D'abord, parce que la marche en elle-meme aiguise à la fois, l'appétit et l'intellect autrement que les coussins d'une automobile, et place naturellement le voyageur dans un état de réceptivité qui multiplie l'intéret de tout ce qu'il rencontre. Ensuite, parce que ce moyen-là est lent, exige un effort personnel, permet d'entrer en contact avec les choses et les gens d'une manière progressive et intime. Et ceci est encore plus agréable qu'ailleurs, en montagne, où l'extrême diversité des aspects, l'abondance des détails pittoresques ou humains sont dignes d'attirer à chaque instant l'attention de l'observateur" [45].

Aserţiune:	*c'est presque une banalité de répéter que la seule manière adéquate de visiter certaines régions, c'est de les parcourir à pied*
Justificare (1):	*d'abord, parce que la marche en elle-meme aiguise à la fois, l'appétit et l'intellect autrement que les coussins d'une automobile, et place naturellement le voyageur dans un état de réceptivité qui multiplie l'intéret de tout ce qu'il rencontre*
Justificare (2):	*ensuite, parce que ce moyen-là est lent, exige un effort personnel, permet d'entrer en contact avec les choses et les gens d'une manière progressive et intime*
Justificare (3):	*encore plus agréable qu'ailleurs, en montagne, où l'extrême diversité des aspects, l'abondance des détails pittoresques ou humains sont dignes d'attirer à chaque instant l'attention de l'observateur.*
Observaţii:	*dezvoltarea este liniară: aserţiune + justificare (1) + justificare (2) + + justificare (3).*
	structura intervenţiei este următoarea: act director (aserţiune) + act subordonat (1) + act subordonat (2) actului subordonat (1) + act subordonat (3) actului subordonat (2) şi, implicit, lui (1)
	actele subordonate altor acte subordonate determină ca acestea din urmă să devină acte directoare în raportul interactiv. În textul nostru, integrarea actelor subordonate se face la dreapta

35°. Un prim exemplu de funcţionare a secvenţei explicative

[44] Virginia Veja, *Le discours de la cause*, Editura „Alpha", Buzău, 2000, p. 164

[45] Samivel, *L'Amateur d'abîmes*, „Stock", Paris, 1981, dans: *Vers la maîtrise du texte. Initiation aux exercices écrits du baccalauréat*, „Hachette", Paris, 1993, p. 85

Scanned with OKEN Scanner

Vom ilustra funcţionarea secvenţei explicative în două texte aparţinînd discursului jurnalistic (primul text) şi, respectiv, discursului de popularizare a ştiinţei (cel de-al doilea text).

Textele analizate sînt alcătuite din constituenţi simpli, care realizează acte de vorbire directe şi indirecte [46]. Integrarea constituenţilor subordonaţi se poate face fie la dreapta (ca în cazul textelor noastre), fie la stînga. Se observă că marcatorii integrării actelor de vorbire în secvenţă se prezintă sub forma conectorilor alăturaţi constituenţilor subordonaţi, dar şi celor directori. Secvenţele explicative avute în vedere folosesc şi

„Les jeux sont innombrables et de multiples espèces. Malgré cette diversité, ils appellent les memes idées d'aisance, de risque ou d'habilité. Le jeu entraîne immanquablement une atmosphère de délassement ou de divertissment. Il repose et il amuse. Il évoque une activité sans containte, mais aussi sans conséquence pour la vie réelle: il s'oppose au sérieux de celle-ci, comme il s'oppose au travail. En effet le jeu ne produit rien, il est essentiallement stérile. Cette gratuité fondaméntale du jeu est bien le caractère qui le discrédite le plus" [47]

Aserţiune:	*les jeux sont innombrables et de multiples espèces*
Opoziţie:	*malgré cette diversité, ils appellent les memes idées d'aisance, de risque ou d'habileté. Le jeu entraîne immanquablement une atmosphère de délassement ou de divertissment. Il repose et il amuse. Il évoque une activité sans containte, mais aussi sans conséquence pour la vie réelle: il s'oppose au sérieux de celle-ci, comme il s'oppose au travail.*
Confirmare:	*en effet, le jeu ne produit rien, il est essentiallement stérile*
Consecinţă:	*cette gratuité fondaméntale du jeu est bien le caractère qui le discrédite le plus*
Observaţii:	*dezvoltarea textului este liniară: aserţiune + opoziţie + confirmaţie + + consecinţă (identificare)*
	structura intervenţiei va fi următoarea: Act director (aserţiune) + opoziţie + consecinţă
	Structura intervenţiei: act director + act subordonat + act subordonat actului subordonat (la dreapta) + act subordonat (la dreapta).

36°. Un al doilea exemplu de funcţionare a secvenţei explicative

[46] A se vedea Jacques Moeschler, *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Éditions „Hatier" (collection „Langue et apprentissage des langues"), Paris, 1985, p. 136

[47] Roger Caillois, *Les jeux et les hommes*, Éditions „Gallimard", Paris, 1967

Scanned with OKEN Scanner

parataxa (marcatorul „Φ"). Cu ajutorul conectorului, se interpretează actul director în actul subordonat. Această interpretare este fie dedusă automat din interpretarea interactivă a actului subordonat (subordonare la stînga), fie reconstituită, cînd actul este subordonat la dreapta.

După cele prezentate, ne dăm seama de importanța organizării relaționale a discursului, organizare care urmărește identificarea relațiilor *ilocuționare* (cerere de informații, întrebare etc.) și *interactiv-generice* (argument, reformulare etc.) dintre constituenții structurii ierarhice și ai informațiilor din memoria discursivă. Obținem, astfel, informații de ordin *ierarhic* (privitoare la definiția constituenților textuali), informații de ordin *lexical* și *sintactic* (privitoare la instrucțiunile date de marcatorii acestor relații) și informații de ordin *referențial*, privitoare la cunoștințele despre universul de discurs, stocate în memoria discursivă [48].

5.4. *GESTIONAREA „LUĂRILOR DE CUVÎNT"*

La un prim nivel de analiză (să-l numim *formal*), orice interacțiune se caracterizează printr-o succesiune de luări de cuvînt. Fiecare tip de interacțiune are propriul ei sistem de „luări de cuvînt", pentru a menține principiul conform căruia *„un singur locutor vorbește la un moment dat"* și pentru a realiza scopul global definit de acesta. Este vorba de *principiul coordonării acțiunilor verbale*.

Descriind particularitățile unui sistem de luări de cuvînt, obținem informații și concluzii despre scopurile interacțiunii în cauză. Studiile lui A. W. McHoul (1978), S. Mazeland (1983), F. Orletti (1981) și H. Mehan (1979) în domeniul sistemului luărilor de cuvînt în clasă au demonstrat modul în care aplicarea acestor reguli implicite structurează spațiul social al clasei și realizează scopurile instituției școlare [49].

O proprietate esențială a schimbului verbal este de a fi un text compus din mai multe texte produse de autori diferiți, iar unitatea structurală și semnificația schimbului depind de coerența acestei compuneri.

---

[48] Jacques Moeschler, *op. cit.*, pp. 126, 168

[49] F. Orletti, *Classroom Verbal Interaction: A Conversational Analysis*, în: Henri Parret, Marisa Sbisa, J. Verschueren (éds), *Possibilities and Limits of Pragmatics*, Éditions „J. Benjamins", Amsterdam, 1981, pp. 531 - 549

Scanned with OKEN Scanner

Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff şi Gail Jefferson [50] sînt teoreticienii şi adepţii *principiului alternanţei* luărilor de cuvînt. În concepţia lor, participanţii la schimb se supun unui sistem de drepturi şi îndatoriri, şi anume: ☞ locutorul curent („L_1") are dreptul să păstreze cuvîntul un anumit timp, dar şi datoria să-l cedeze la un moment dat; ☞ succesorul potenţial („L_2") are datoria să-l lase pe („L_1") să vorbească şi să-l asculte, atît timp cît vorbeşte, respectiv are dreptul să ceară cuvîntul după un anumit timp, precum şi datoria de a lua cuvîntul cînd („L_1") i-l cedează. De multe ori, aceste reguli sînt transgresate, respectarea lor în practică depinzînd mult de tipul interacţiunii.

PROPRIETĂŢILE SISTEMULUI ALTERNANŢEI LUĂRILOR DE CUVÎNT. Pornind de la studiile interacţioniştilor [51] privind alternanţa luărilor de cuvînt, putem defini cîteva din proprietăţile fundamentale ale sistemului alternanţei, după cum se poate urmări în continuare.

Funcţia locutorie trebuie deţinută succesiv de interactanţi diferiţi. Durata luărilor de cuvînt şi focalizarea discursului respectiv pe („L_1") şi pe („L_2") ar trebui să se afle într-un raport de echilibru, lucru care nu se întîmplă decît în anumite tipuri de interacţiuni. Un singur locutor vorbeşte „în acelaşi timp". Vorbirea simultană contravine regulilor conversaţiei şi contraexemplul aparent al *cocktail*-urilor şi al seratelor mondene, la care se discută în acelaşi timp, poate fi combătut deoarece, în acest caz, avem de-a face cu mai multe conversaţii suprapuse în acelaşi timp, dar în interiorul unor grupuri interacţionale diferite.

Există întotdeauna un locutor care vorbeşte. Timpul interacţiunii este întotdeauna ocupat la maximum, iar intervalele care separă luările de cuvînt sînt reduse la minimum. Pauzele dintre luările de cuvînt (numite *inter-replici*) şi cele din cadrul aceleiaşi luări de cuvînt (sau *intra-replici*) au făcut obiectul lucrărilor interacţioniştilor aparţinînd Şcolii de la Palo Alto, dar şi al interacţioniştilor europeni (dintre care îi amintim pe Jacques Cosnier şi Catherine Kerbrat - Orecchioni). Ei sînt de părere că pauzele,

---

[50] Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff, Gail Jeffferson, *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking in Conversation*, „Langage", 50, 1974, pp. 696 - 735

[51] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit.*, p. 160; Pierre Bange, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, „Didier", C. R. É. D. I. F., Paris, 1992, p. 29; Danielle André - Larochebouvy, *op. cit.*, p. 122

Scanned with OKEN Scanner

de orice natură ar fi, depind de tipul de interacțiune, de tipul de intervenție, respectiv de cultura căreia îi aparțin participanții.

Luările de cuvînt pot fi construite pe baza tipurilor de unități gramaticale (precum frază, propoziție sintactică, sintagmă sau chiar un singur cuvînt) fără a fi, însă, o corespondență necesară între ele (respectiv între o luare de cuvînt și o unitate gramaticală). Luarea de cuvînt nu este o unitate gramaticală, ci una interactivă dublu-orientată, spre luarea de cuvînt precedentă și spre cea care urmează. Această dublă orientare asigură dinamica și coerența interacțiunii.

Accesul la luările de cuvînt și, deci, statutul de participant la interacțiune presupune îndeplinirea condițiilor impuse unui *participant* (sau interactant) [52]. De obicei, accesul la luările de cuvînt se face pe baza unei ierarhii care nu este fondată totdeauna pe criterii sociale. Un rol important în stabilirea acestei ierarhii îl are, fără îndoială, *status*-ul și, respectiv, rolul participanților la interacțiune.

Tehnicile de atribuire a luărilor de cuvînt sînt clasificate în două grupe: ☞ (1) cele prin care următoarea luare de cuvînt este atribuită de locutorul curent (sau, altfel spus, de locutorul actual, „L_1"); ☞ (2) cele prin care luarea de cuvînt este atribuită prin autoselectare [53].

Primul caz, în care „L_1" îl selectează pe „L_2", este întîlnit frecvent în situațiile de contact. În această situație, conținutul spuselor lui „L_1" joacă un rol special în selectarea lui „L_2", conform postulatului *„este selectat pentru continuarea discursului cel care este considerat a fi posesorul unor cunoștințe în domeniul abordat de locutor"* [54].

Selectarea se face prin procedee verbale, dar mai importante sînt procedeele non-verbale, precum gesturile ostentative (de arătare a lui „L_2"), orientarea corpului, direcția privirii etc.

Un al doilea caz este cel în care „L_2" se autoselectează ca „succesor" al lui „L_1". După pauza de rigoare, „L_2" începe să vorbească. Începutul este predominat de elemente paraverbale – intensitate mai puternică, registru mai ascuțit, activitate gestuală mai intensă – elemente

---

[52] A se vedea, în acest sens, subcapitolul (4.4) „Participanții la interacțiune"

[53] Vezi Pierre Bange, *op. cit.*, p. 35

[54] C. Heddesheimer et B. Russell, *Essai d'analyse discursive d'un seminaire*, „Verbum", IX, 1, 1986, pp. 25 - 59

Scanned with OKEN Scanner

care se reduc pe măsură ce „L_2" se simte mai sigur de *status*-ul său de locutor. În interacţiunea didactică, auto-selectarea este mai rar întîlnită, dar atunci cînd apare este o consecinţă a faptului că nici un participant în calitate de „L_2" nu se prezintă, sau mai mulţi participanţi se prezintă în acelaşi timp. În acest ultim caz, locutorul „L_1" şi multiplii „L_2" trebuie să negocieze implicit sau explicit (prin expresii ca *„mă scuzaţi"*, *„vă rog"*, sau *„lăsaţi-mă să vorbesc, e rîndul meu"*).

Mai adăugăm cazul în care un singur locutor „L_2" ia cuvîntul, însă acesta nu este cel bun. Catherine Kerbrat - Orecchioni numeşte acest tip de desincronizare *intruziune*. Intruziunea, ca şi în celelalte cazuri menţionate, necesită o negociere care poate sfîrşi prin a reuşi (dacă un „L_3" reuşeşte să se impună lui „L_1" ca interlocutor legal), sau prin a eşua (dacă „L_1" insistă şi se adresează numai lui „L_2", considerîndu-l, în continuare, pe „L_3" ca non-locutor legitim, atitudine relevată prin expresii de forma *„nu te-am întrebat nimic"*, *„nu cu tine vorbesc"*, *„nu te amesteca în ce nu te priveşte"* etc.).

Rateurile în realizarea coordonării luărilor de cuvînt sînt reduse prin faptul că transferurile de „cuvînt" (sau luările de cuvînt) se fac numai în momente şi în locuri pertinente de schimbare de locutor.

Există, de asemenea, cazuri de desincronizări involuntare sau nedeliberate, care se datorează unor erori de apreciere a locului pertinent pentru schimbarea locutorului. Desincronizarea deliberată are consecinţe asupra constituirii relaţiilor între interlocutori şi reprezintă o ameninţare pentru „faţa" [55] locutorului întrerupt, fapt care necesită o „reparaţie".

Interacţiunile trec printr-o fază mai lungă sau mai scurtă de tatonare a unei sincronizări a alternanţei luărilor de cuvînt. Se pot întîlni proceduri de rezolvare a unei eventuale sincronizări defectuoase, care intervin în stabilirea locului pertinent pentru schimbarea locutorului.

Acest *loc tranziţional* [56] este înscris de „L_1" în enunţ prin „semnale de sfîrşit de luare de cuvînt", care pot fi de natură verbală, paraver-

[55] Cel care a introdus noţiunea de *faţă* este Erving Goffman (*Ritual Interaction. Essays on Face-to-face Behavior*, „Doubleday", New York, 1967; traducere franceză în: Erwing Goffman: *Les rites d'interaction*, Éditions „Minuit", Paris, 1974), iar prin această noţiune autorul desemnează imaginea despre sine expusă celuilalt, în scopul apărării propriului teritoriu (în cazul „feţei" negative), respectiv în cel al etalării unei imagini valorizante (în cazul „feţei" pozitive).

[56] Denumire dată de Catherine Kerbrat - Orecchioni (*op. cit.*, p. 165) *locului pertinent*

bală şi mimo-gestuală. Principala tehnică de selectare a locutorului „L_2" este cea a *perechii adiacente* [57]. Aceasta este formată, prin definiţie, din *„două luări de cuvînt în poziţie de succesiune imediată, pronunţate de doi locutori diferiţi şi determinaţi în aşa fel încît să existe un element de recunoaştere pentru unul ca fiind «L_1» şi un element de recunoaştere pentru al doilea ca fiind «L_2»"*.

Secvenţa este determinată de regula conform căreia atunci cînd locutorul actual „L_1" a produs ceva ce poate fi recunoscut ca prima parte a unei perechi determinate, el trebuie să înceteze să vorbească, iar locutorul următor, „L_2", produce în acel moment a doua parte posibilă a perechii în discuţie. Harvey Sacks [58] a studiat problema perechilor adiacente şi oferă următoarele 7 exemple: ☞ (1) cuplul întrebare - răspuns; ☞ (2) salut şi salut de întîlnire; ☞ (3) salut şi salut de despărţire; ☞ (4) repaos urmat de o scuză, de o cerere de a uita, de o justificare, sau de o sfidare; ☞ (5) ofertă urmată de acceptare, sau de refuz; ☞ (6) compliment urmat de acceptare, sau de refuz; ☞ (7) cerere urmată de o acceptare, de o amînare, sau de un refuz.

Pentru alegerea părţii a doua, respectiv a perechii adiacente, există o „organizare preferenţială". De exemplu, pentru o întrebare, răspunsul este replica preferenţială, iar refuzul de a răspunde sau afirmarea ignoranţei sînt replici nepreferenţiale. Fără îndoială, replica preferenţială este cea care asigură cooperarea maximă într-o interacţiune.

În exemplul pe care îl prezentăm în continuare, conversaţia telefonică se structurează în replicile (1) şi (2) – care formează o pereche adi-

1.	*E:*	*– Allô, Marie ? Bonjour !*
2.	*M:*	*– Oui, bonjour !*
3.	*E:*	*– Dis, on va voir* America, America *de Kazan ?*
4.	*M:*	*– Non. J'y vais pas / j'ai pas le temps / j'ai pas fini mon devoir*

37°. Exemplu de replică nepreferenţială
într-o interacţiune verbală

[57] *Apud* Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff and Gail Jeffferson, *loc. cit.*, p. 41

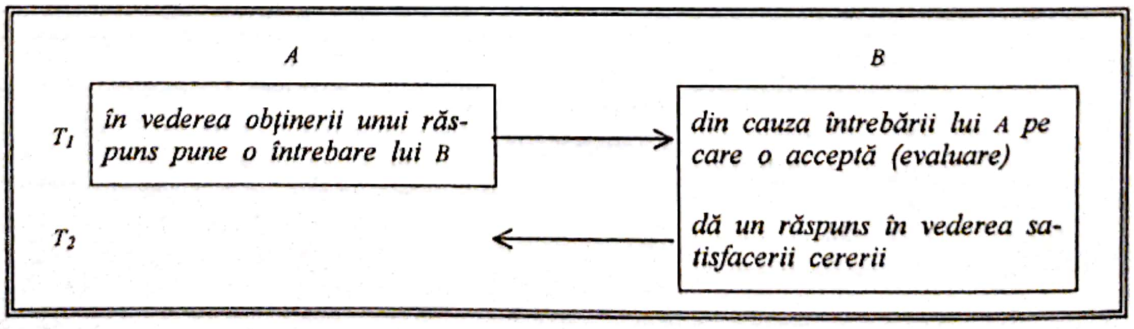
[58] Harvey Sacks, *Lectures*, University of California, Irvine / Los Angeles, 1964 -1972; *apud*: Pierre Bange, *op. cit.*, p. 40

Scanned with OKEN Scanner

acentă de salutare şi identificare –, respectiv în replica (3) – în care luarea de cuvînt are forma unei cereri –, urmată de replica (4) – constînd într-un refuz şi justificarea acestuia („*j'ai pas fini mon devoir*"). În acest caz, o organizare preferenţială ar fi presupus acceptarea cererii din (3).

Cercetătorii americani au analizat *perechea adiacentă*, nu numai ca unitate *discursivă* superficială, ci mai ales ca unitate *fundamentală* în organizarea interacţiunii. Aceasta este fundamentală, pentru că asigură relaţia de „implicativitate", sau „implicare secvenţială", ceea ce înseamnă că un enunţ proiectează pentru luările de cuvînt următoare pertinenţa unei serii determinate de ocurenţe (tipuri de enunţuri, activităţi, selectarea locutorului etc.). Locutorul „L_1" cunoaşte această relaţie şi presupune că şi „L_2" o cunoaşte, de asemenea, respectiv că va reacţiona la iniţiativa sa în modul în care se aşteaptă. Comunicarea este posibilă dacă „L_2" cunoaşte în mod efectiv această relaţie şi decide să reacţioneze. Realizarea comunicării presupune *cunoştinţe comune*, *împărtăşite* de „L_1" şi de „L_2", precum şi o voinţă de cooperare.

Perechea adiacentă, ca unitate discursivă, se distinge de relaţia de dependenţă secvenţială sau condiţională, care se află la baza constituirii acestei unităţi. De exemplu, într-un schimb de saluturi, există un scop comun lui „L_1" şi „L_2", şi anume constituirea condiţiilor de reciprocitate rituală, care fac posibilă comunicarea. Iniţiativa îi revine lui „L_1", dar acţiunea nu reuşeşte decît cu reacţia lui „L_2". Fiecare luare de cuvînt în poziţie de prim element într-o pereche adiacentă este o acţiune a locutorului, al cărei scop este realizat printr-o re-acţiune (*en retour*) a receptorului. Prin urmare, putem afirma că *perechea adicentă* este unitatea (sau secvenţa) minimală în planul realizării scopurilor interacţiunii.



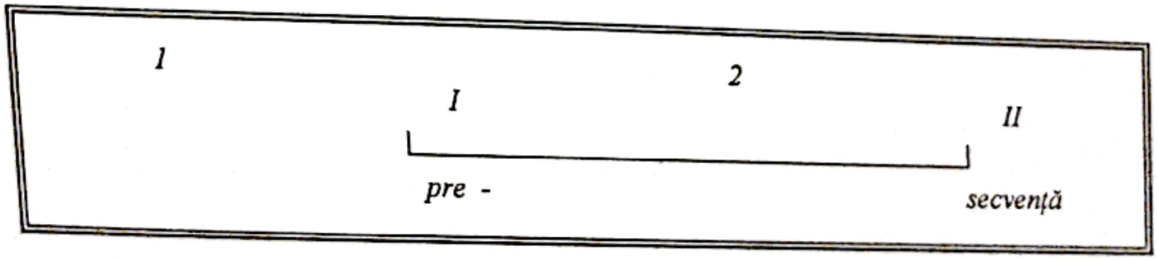
38°. Ordinea luărilor de cuvînt, care – în concepţia lui Pierre Bange – alcătuiesc o „categorie închisă"

Cele două componente ale secvenței minimale (luările de cuvînt) sînt acțiuni individuale care alcătuiesc o categorie închisă [59]. Această *categorie închisă* este elementul fundamental prin care avem garanția că un eveniment dorit va avea loc și a fost reprezentată de Pierre Bange, așa cum se poate urmări în figura precedentă (38°).

Depășirea stadiului de *categorie închisă* al perechii adiacente se face printr-o activitate care va fi obiectul unei secvențe – pe moment doar anticipată – și căreia perechea adiacentă realizată îi stabilește condiția. Încheierea perechii adiacente se face de către „L_1", grație ratificării prin care acesta îl absolvă de orice responsabilitate pe partenerul său (de exemplu, mulțumirile de ordin ceremonial, fără nici o funcție în realizarea rațională a perechii adiacente). Elementele constitutive ale unei perechi adiacente pot fi utilizate *„pentru a construi secvențe mai ample"* [60].

Harvey Sacks dă ca exemplu pre-secvențele care au forma perechii adiacente. *Presecvențele* (sau *preinvitațiile*) au funcția de a pregăti organizarea coordonată a unei acțiuni comune.

După cum consideră Pierre Bange [61], *presecvențele* comportă trei faze: ☞ (1) „L_1" caută să știe dacă „L_2" este disponibil pentru realizarea unei acțiuni „A", pe care „L_1" se pregătește să i-o propună; „disponibilitatea" depinde de condiții obiective – a avea timp – și / sau subiective – a fi interesat; ☞ (2) „L_2" răspunde că este pregătit și, adesea, însoțește răspunsul cu o invitație la realizarea acțiunii propuse; ☞ (3) „L_3" își realizează intenția, moment posibil doar în funcție de rezultatul perechii adiacente precedente (faza *1* + faza *2*).



39°. *Schema fazelor unei presecvențe, în concepția lui Pierre Bange*

[59] Pierre Bange, *op. cit.*, p. 47

[60] Harvey Sacks, *Lectures*, 1964 - 1972, *apud*: Pierre Bange, *op. cit.*, p. 19

[61] Citîndu-l pe Stephen Levinson (*Pragmatics*, Cambrige, 1983). Cf.: Pierre Bange, *op. cit.*, 1992, p. 47

Scanned with OKEN Scanner

Presecvențele incită la colaborare, pentru realizarea secvenței următoare, funcția lor exercitîndu-se la un nivel superior luărilor de cuvînt. Se produce, aşadar, un fenomen de *dependență condițională*, însă nu între luările de cuvînt, ci între secvențe.

În interacțiunea didactică *FRANÇAIS: LANGUE ÉTRANGÈRE* („*F. L. E.*"), sîntem adesea obligați, în procesul de predare / învățare, să imaginăm diferite situații de comunicare prin care elevii (publicul interlocutor) să-şi însuşească funcționarea schimburilor, mai ales a celor fatice – *„mesaje care servesc la stabilirea, prelungirea, sau întreruperea comunicării"*. După Roman Jakobson, *„această accentuare a contactului – funcția fatică în termenii lui Malinowski – poate da naştere unor schimburi numeroase de formule ritualizate, şi anume unor dialoguri întregi, al căror unic obiect este prelungirea conversației"* [62].

În exemplul de mai jos, schimburile (1) şi (2) sînt presecvențe care, împreună cu schimbul (3), formează o secvență interacțională.

– *Qu'est-ce que tu fais mardi soir ?* (1)
– *Rien. Pourquoi ?* (2)
– *Tu veux faire un tennis avec moi ?* (1)
– *Oui, d'accord ! À quelle heure ?* (2)
– *Bon, si tu veux de 7 à 8 h.* (3)
– *Oui, ça va !* (2)
– *Bon, à mardi alors, à 7 heures devant la stade* (3)

40°. Exemplu de înlănțuire a secvențelor, într-o interacțiune didactică

În interacțiunea didactică, putem exemplifica presecvențele de introducere a povestirii în dialog [63]. Introducerea povestirii are forma unei perechi adiacente: ☞ (1) propunerea (sau oferta) şi cererea de a povesti o întîmplare; ☞ (2) acceptarea, materializată cîteodată sub forma unei întrebări (*„ce s-a întîmplat ?"*) care transformă întîmplarea într-un răs-

[62] Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, „Minuit", Paris, 1963, p. 217

[63] Harvey Sacks, *L'organisation des recits dans les conversations utilise des paires adiacentes*, „Lecture", 2, april, 1972, *loc. cit.*, p. 2

Scanned with OKEN Scanner

puns. Se întîmplă, însă, ca într-o activitate în curs de desfăşurare să intervină anumite contribuţii cu statut intermediar, denumite în literatura de specialitate *„secvenţe laterale"*. Secvenţa laterală produce o alunecare a focalizării atenţiei asupra unuia dintre elementele luării de cuvînt de referinţă, element care îl interesează în mod deosebit pe cel care iniţiază secvenţa laterală. În acest caz, interacţiunea se întrerupe pînă cînd condiţiile de continuare sînt satisfăcute. Pierre Bange [64] apreciază că o astfel de secvenţă este alcătuită din trei momente: ☞ (a) manifestarea unei probleme de către interactantul-iniţiator al secvenţei (respectiv iniţiativa); ☞ (b) tratarea problemei (sau reacţia); ☞ (c) semnalizarea rezolvării problemei (*feed-back*) fie prin reluarea activităţii iniţiale (semnalizare implicită), fie printr-o ratificare (semnalizare explicită).

Secvenţele laterale sînt, foarte frecvent, secvenţe de *corectare*, de *autocorectare*, de *clarificare*, de *explicare* sau de *reformulare*.

Funcţia fundamentală a acestora este aceea de a regla şi de a facilita înţelegerea reciprocă pe întreg parcursul comunicării.

SISTEMUL LUĂRILOR DE CUVÎNT este, deci, un mecanism discursiv care asigură coordonarea acţiunilor interactanţilor şi îi ajută pe aceştia să creeze în colaborare unităţi ale interacţiunii.

Existenţa *presecvenţelor*, sau a secvenţelor laterale (de diferite naturi) este o dovadă a caracterului *negociabil* al construirii unei interacţiuni. Ca orice proces de negociere, sistemul luărilor de cuvînt se efectuează, de asemenea, într-o manieră *competitivă*, chiar *conflictuală*, dar, în acelaşi timp, într-un mod *cooperativ* şi *de colaborare*: *„«L_2» nu poate să nu se orienteze după semnalele produse de «L_1», iar «L_1» nu poate să nu ţină seama de semnalele produse de «L_2»"* [65].

Prin urmare, luările de cuvînt sînt „co-efectuate" asimetric, din moment ce *„L_1"* este cel care decide tema şi conţinutul interacţiunii, dar şi momentul în care vrea să se oprească, şi tot el îşi desemnează succesorul. Acesta din urmă (*„L_2"*) are o putere limitată, dar poate să grăbească, prin diferite procedee, pe *„L_1"* să-i atribuie cuvîntul, aşa după cum

---

[64] *Apud* M. Selting, *Reparaturen und lokale Verstehensprobleme, oder: Zur Binnenstruktur von Reparatursequenzen*, „Linguistische Berichte", 1987, 108, pp. 128 - 149

[65] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit.*, p. 191

Scanned with OKEN Scanner

el poate să bruieze discret discursul lui „L_1" şi să-l întrerupă (după cum am semnalat, deja, printr-o secvenţă laterală).

Într-adevăr, alternanţa luărilor de cuvînt trebuie mereu negociată între membrii unui grup conversaţional. Am remarcat că în clasa de limbă, interactanţii nu sînt bine pregătiţi în această direcţie. Adesea, reglarea sau coordonarea alternanţei scapă elevilor, al căror rol devine cu preponderenţă pasiv. Din acest motiv, cînd sînt confruntaţi cu o situaţie de contact reală, respectiv cu o funcţionare reală competitivă a sistemului luărilor de cuvînt, ei sînt dezorientaţi şi chiar neputincioşi.

Acest lucru se întîmplă cu atît mai mult cu cît ei sînt puţin familiarizaţi cu sistemul indicilor paraverbali (diferiţi de la o cultură la alta) pe care se fundamentează funcţionarea alternanţei luărilor de cuvînt.

Discursul în clasa de limbă se află într-o continuă mişcare între limitele celor două extreme: discursul didactic şi discursul natural.

Trecerea de la primul tip de discurs, la cel de-al doilea se face prin schimbări importante, care intervin în distribuirea luărilor de cuvînt, în evaluarea discursului şi în păstrarea temelor, altfel spus: în responsabilitatea pentru buna funcţionare a interacţiunii.

Elevii vor fi atenţionaţi asupra diversităţii formelor discursului necesare iniţierii şi încheierii schimbului verbal pe care-l studiază (dialog fabricat – din manual – sau dialog creat pe loc, în clasă). În acest sens, se oferă locutorilor formule ale ritualului de deschidere a unui schimb (sau dialog) familiar, să zicem, ca de exemplu: *„dis-donc" „bonjour", „salut", „dis, mon cher", „excuse-moi de te déranger"* etc.

Ritualul de deschidere al unui schimb se poate face într-o singură etapă, spre deosebire de ritualul de încheiere a dialogului (sau a schimbului), care se desfăşoară pe parcursul a trei etape.

Într-o primă etapă, locutorul semnalează că vrea să încheie, apoi interlocutorul acceptă semnalul (*„ah bon", „oui"* etc.) şi urmează eva-

FORMULA DE ÎNCHEIERE A SCHIMBULUI		*MARCATORI AI ACESTUIA*
1	*motive interne*	*„je pense que ç'est tout, hein" / „bon", „oui" / „bon alors", „ça va ?" / „ça va" etc.*
2	*motive externe*	*„il est déjà tard" / „j'ai encore des choses à faire" etc.*

3	*mulţumiri*	*„un grand merci" / „oh de rien", „je me réjouis à l'avance" / „moi aussi", „ça m'a fait vraiment plaisir" / „à moi aussi", „j'ai été très heureux de ..." / „moi aussi" etc.*
4	*acorduri*	*„à lundi", „dix heures" / „à bientôt" etc.*
5	*urări*	*„bonnes vacances !" / „bon voyage !" / „bon week-end !" / „bonne journée !" / „bonne soirée !" / „amuse-toi bien !" / „merci" / „à toi aussi" / „à toi même" / „bon courage" / „à toi aussi" / „bonne guérison" / „merci" / „mes meilleurs souhaits" / „à toi aussi" etc.*
6	*sfaturi*	*„ne travaille pas trop dur !" / „pas de danger / bien le bonjour à ..." / „d'accord je lui dirai" / „encore une fois pardonne-moi" / „je t'en prie" etc.*

41°. Ipostaze ale evaluării interacţiunii prin ritualul de încheiere a schimbului

luarea interacţiunii discursive în ansamblul ei, succedată de semnalul de încheiere a schimbului, sau a dialogului: *„bon, alors, au revoir"*, *„salut"*, *„au revoir"*, *„salut"* şi aşa mai departe.

Aceste ritualuri de iniţiere, evaluare şi încheiere a dialogurilor sînt obligatorii nu numai în dialogul purtat în clasă pe marginea textului fabricat, dar, mai ales, în schimburile naturale pe care elevul le are în clasă cu profesorul şi cu colegii, ori în societate.

Un aspect important în desfăşurarea interacţiunii în clasă este acela de a şti cum şi cînd se ia cuvîntul, ceea ce înseamnă să ştii să întrerupi şi să vorbeşti cînd e rîndul tău (să păstrezi cuvîntul şi să-ţi construieşti luarea de cuvînt proprie), dar şi să ştii să-ţi termini luarea de cuvînt şi să cedezi cuvîntul altcuiva. Toate aceste strategii depind, bineînţeles, de convenţiile şi cutumele socio-culturale în care se desfăşoară interacţiunea, de modul în care participă interlocutorii şi de interesul acestora, dar şi de abilitatea participanţilor de a-şi menaja discursul reciproc.

FORMULE DE ÎNTRERUPERE A PROFESORULUI DE CĂTRE ELEV		*MARCATORI AI ACESTORA*
1	*întrebare*	*„est-ce que vous pourriez me dire ..." / „oui, mais ..."*
2	*comentariu*	*„c'est justement ... oui, mais ..."*
3	*evaluare pozitivă*	*„vous avez raison" / „c'est vrai"*
4	*evaluare negativă*	*„c'est possible, mais ... je ne suis pas d'accord"*

Scanned with OKEN Scanner

5	*opinie personală*	*„à mon avis" / „je pense que ..."*
6	*reluarea celor discutate*	*„pour revenir à ce qu'on disait tout à l'heure"*
7	*aluzie la ceea ce s-a spus*	*„comme a dit mon camarad ..."*

42°. Formule de întrerupere a profesorului de către elev şi marcatori ai acestora

Pe lîngă formulele convenţionale *de întrerupere, de luare de cuvînt* şi *de adresare interlocutorului* (profesor, sau coleg), care pot fi însoţite de anumite indicaţii, şi formulele *de a adresa cuvîntul* unui coleg de clasă printr-o întrebare, printr-un comentariu, printr-o evaluare pozitivă sau negativă, printr-o opinie personală şi aşa mai departe, în etapa luării cuvîntului, mai intervin formulele *de confirmare a ascultării, de cerere de explicaţii, de verificare a înţelegerii mesajului.*

FORMULE DE A ADRESA CUVÎNTUL UNUI COLEG DE CLASĂ		*MARCATORII ACESTORA*
1	*întrebare*	*„qu'est-ce que tu en penses ?"*
2	*comentariu*	*„tu sais ..."*
3	*evaluare pozitivă*	*„tu as raison"*
4	*evaluare negativă*	*„alors là, je ne suis pas d'accord"*
5	*opinie personală*	*„moi je trouve que / si tu veux mon avis etc ..."*

43°. Formule de a adresa cuvîntul unui coleg de clasă şi marcatorii acestora

În aceeaşi etapă, a luării cuvîntului, se mai integrează *cererea de repetare*, precum şi *emiterea unor remarci* asupra mersului discursului, asupra unui exemplu personal şi aşa mai departe.

ALTE FORMULE CE INTERVIN ÎN ETAPA LUĂRII CUVÎNTULUI		*MARCATORII ACESTORA*
1	*confirmarea ascultării*	*„c'est vrai ..."*
2	*cererea de explicaţii*	*„attends, qu'est-ce que tu veux dire par là ?" / „attendez une minute, je n'ai pas tout à fait compris"*

Scanned with OKEN Scanner

3	*verificarea înţelegerii mesajului*	*„tu veux dire ...“*
4	*cererea de repetare*	*„excusez-moi, je n'ai pas entendu, vous pouvez répéter ?“*
5	*remarci asupra mersului discursului*	*„je n'ai pas encore réussi à placer mon mot“ / „tu veux parler plus fort ?“*
6	*exemplu personal*	*„moi, je sais que ...“*

44°. Alte formule ce intervin în etapa luării cuvîntului şi marcatorii acestora

Este de la sine înţeles că nu numai abilitatea de a lua cuvîntul este importantă, ci şi *păstrarea lui*: cum spui ceea ce vrei să spui, cum dai o replică în situaţie de dialog, cum dai mai multă greutate celor spuse, cum se colaborează şi se cooperează în cadrul interacţiunii etc.

O deosebită importanţă are şi etapa acordării cuvîntului celuilalt. În discursul didactic tradiţional, luările de cuvînt sînt distribuite de către profesor. S-a dovedit că descentralizarea alocării luărilor de cuvînt are un efect benefic asupra climatului din clasă, asupra responsabilităţii care revine fiecăruia dintre participanţii la interacţiunea didactică.

În analiza alternanţei luărilor de cuvînt în interacţiunea didactică, interesant este a vedea în ce măsură elevii sînt capabili să-şi asume verbal într-o activitate comună (ca lectura metodică, sau depistarea ideii principale) reglările discursive care susţin dinamica discuţiilor.

În metodologia interogativă clasică, profesorul este, practic, singurul care îşi asumă aceste reglări, deoarece numai el tratează, elaborează, interpretează şi prelungeşte segmentele discursive pe care elevii le furnizează în chip de răspunsuri la întrebările puse.

Ar trebui, aşadar, ca, pentru fiecare funcţie care susţine dinamica schimbului, să observăm: ce reglări discursive sînt produse de către profesor ?; care sînt cele produse de acesta din urmă prin transformarea enunţului unui elev ?; ce reglări discursive produce elevul ca răspuns la o incitare a profesorului ?; care sînt cele produse la iniţiativa unui elev.

Dacă indicatorii menţionaţi ne ajută la stabilirea poziţiei discursive a elevului în activitatea grupului şi la stabilirea locului în care se plasează dificultăţile lor de comunicare, atunci ei ne arată unde este nevoie să lăsăm mai mult timp elevilor pentru a-şi construi „intervenţia în interiorul

Scanned with OKEN Scanner

dialogului didactic" clasic. Aceste funcţii pot să corespundă obiectivelor învăţării comunicării orale (dar şi scrise).

CONCLUZII. Comunicarea în practica didactică este legată atît de conţinuturile de învăţare pe care încercăm să le construim, cît şi de obiectivele socio-afective ale acestui micro-univers care este clasa, alcătuită din elevi şi profesor. Am vorbit de o activare a „conduitelor lingvistice" (sau langajiere) a „jocurilor" de limbaj, mai degrabă decît de comunicarea orală în general, pentru că am dorit să subliniem că, în activitatea de enunţare, elaborarea a ceea ce vrem să comunicăm şi construirea unui raport ne-precodificat cu experienţa, sau cu noţiunile sînt inseparabile de activitatea de investigare a limbii (şi a limbajului).

În interacţiunea didactică, dimensiunea socială şi dialogică este prioritară în activitatea de construire a semnificaţiilor, activitate adesea nesigură, însă dinamică şi împărtăşită de interlocutori.

Scanned with OKEN Scanner

6. CONSTRUIREA RELAȚIEI INTERPERSONALE

6.1. RELAȚIA INTERPERSONALĂ: APRECIERI PRELIMINARE

Analiza discursului cu orientare didactică nu poate să nu aibă în vedere, în primul rînd, dimensiunea *celuilalt*. Drept urmare, perspectiva *interacțională* și cea *conversațională* sînt cele ce favorizează demersul nostru, pentru că: ☞ (1) secvențele discursului didactic sînt situații dialogale care se definesc printr-o interacțiune reciprocă a vorbirii; ☞ (2) în abordarea respectivelor situații, promotorii interacționismului (începînd cu Pierre Bange și Catherine Kerbrat - Orecchioni) și cei ai conversaționalismului (între care Eddy Roulet) au impus, deja, un aparat conceptual cu valoare paradigmatică.

Ceea ce ne permite să diferențiem un dialog didactic de o conversație obișnuită este faptul că structurarea secvențelor se face ierarhic în primul, în funcție de planificarea activităților didactice.

Avem în vedere, de asemenea, dimensiunea dialogică a interacțiunii, mai ales pentru că este știut faptul că, și în situația didactică (poate mai ales în acest caz), trebuie să ne referim la noțiunea de *față*. Un act de vorbire intempestiv, centrarea bruscă pe cod cînd schimbul este axat pe fond, sau scoaterea în evidență (în mod exagerat) a faptului că *celălalt* greșește, poate să atingă *„fața" celuilalt*.

Activitatea didactică se caracterizează printr-o deplasare frecventă a activității conversaționale de la un nivel comunicativ la un nivel metalingvistic, din cauza greutăților de înțelegere care se manifestă, adesea, în ora de clasă, dar și din cauza faptului că interlocutorii sînt conștienți de divergențele lor comunicative și de deficiențele repertoriului lingvistic activat de elev. Nu în ultimul rînd, avem în vedere dialogismul rolurilor, atunci cînd schimburile didactice nu se reduc la o interacțiune între două voci monofonice, respectiv cînd i se cere unui interlocutor să adopte o

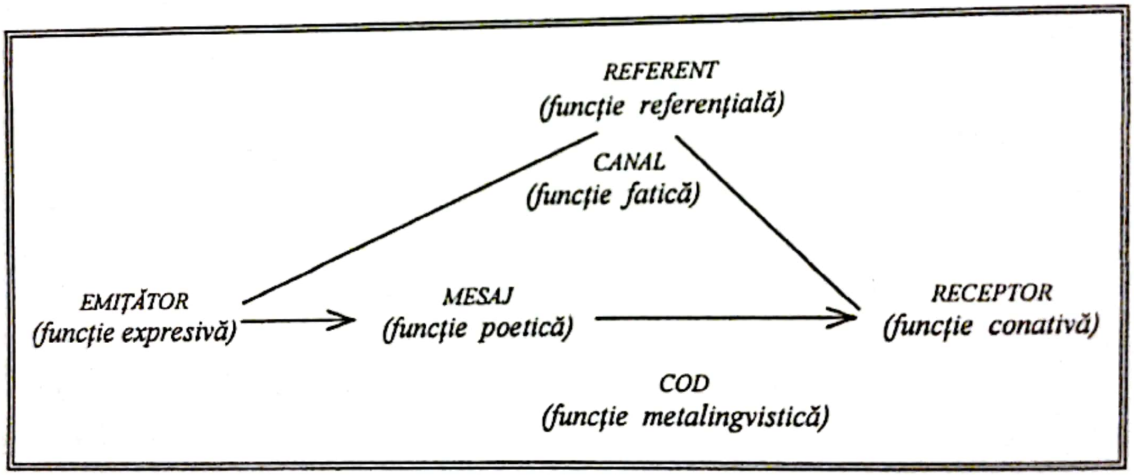
Scanned with OKEN Scanner

identitate fictivă, aceasta fiind singura modalitate de a produce discurs (în limba-ţintă), în situaţii de comunicare diverse şi neaşteptate.

6. 2. ROLURILE ÎN CADRUL CLASEI

Multe lucrări [1] se ocupă de studiul relaţiilor interpersonale din clasă. Plecînd de la schema lui Roman Jakobson, în care actul comunicării conţine şase elemente [2], aceşti autori sînt de părere că este comod pentru profesor să se considere (în mod firesc) ca emiţător al mesajelor pe care elevii-receptori trebuie să le decodifice (şi să le resemnifice).

La rîndul său, folosind modalităţi precise (şi precizate) – precum întrebarea directă a profesorului, sau autorizarea cerută prin ridicarea degetelor – elevul poate deveni emiţător al mesajelor destinate colegilor săi, sau profesorului. Din această perspectivă, alte comportamente de comunicare (precum luările de cuvînt neaşteptate, întrebările, contestă



45°. Cele şase elemente ce compun actul comunicării, în opinia lui Jakobson

---

[1] J. F. Halté, *De la langue à la communication dans l'école*, „Pratiques", nr. 40, 1983, pp. 3 - 16; Noël Nel, *Proposition pour une pédagogie de la communication*, în: *loc. cit.*, pp. 17 - 36; Francis Vanoye, *Fonctions du language et pédagogie de la communication*, în: *loc. cit.*, pp. 37 - 50

[2] Tot la şase elemente se opreşte şi Petru Ioan, în structurarea situaţiilor de comunicare şi de (re)semnificare, doar că natura lor (în chip de variabile, sau coordonate ale analizei „situaţionale") este relativ diferită, după cum distinctă este şi dispunerea lor, într-un hexagon decompozabil în nu mai puţin de 63 de submodele, sau de „forme verticale". Cf.: Petru Ioan, *Educaţie şi creaţie în perspectiva unei logici „situaţionale"*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995, pp. 72 - 144

Scanned with OKEN Scanner

rile, discuţiile colaterale, fără legătură cu subiectul, inevitabile şi frecvente cîteodată etc.) apar deviante şi chiar blamabile.

Lucrările de specialitate în acest domeniu (mai ales cele ale reprezentanţilor Şcolii de la Palo Alto, ale lui Erving Goffmann şi ale adepţilor interacţionismului) nu pot face mai transparente curiozităţile comunicării în clasă. De aceea, lingviştii deceniului al nouălea al secolului al XX - lea s-au axat pe studiul a ceea ce condiţionează schimbul între „actori", adică pe studiul contractului pedagogic. Patrick Charaudeau [3], de exemplu, are în vedere cîteva idei-cheie interesante şi utile pentru pedagog, cum ar fi cele de „statut", de „rol" şi de „punere în scenă". Învăţarea unei limbi străine în clasă (sau în grup) presupune efectuarea unor schimburi verbale între participanţi şi construirea de către aceştia a unui dialog, în scopul învăţării sau predării limbii străine.

De remarcat este faptul că, în comunicarea de tip formativ, interactanţii nu sînt în aceeaşi poziţie în raport cu cunoştinţele, sau cu obiectul de transmis. Unul este competent, iar celălalt trebuie să înveţe. Acesta este un element esenţial al *contractului didactic*, care controlează schimburile şi asigură interactanţilor un „rol conversaţional" diferit: pe de o parte, rolul conversaţional de profesor, iar pe de altă parte, acela de elev.

Să nu uităm, însă, că grupul de elevi nu este o *masă omogenă*, deoarece, pentru fiecare elev, *celălalt* este *celălalt elev*.

Patrick Charaudeau conchide că *„locutorul, mai mult sau mai puţin conştient de constrîngerile şi de marja (limita de acţiune) pe care i le propune situaţia de comunicare, foloseşte o parte din categoriile limbii, pe care le ordonează în moduri de organizare a discursului, pentru a produce sens, prin formarea (formatarea) unui text. Pentru locutor, a vorbi înseamnă adoptarea unei strategii* [...], *altfel spus, vorbim sau scriem organizîndu-ne discursul în funcţie de propria noastră identitate, de imaginea pe care ne-o facem despre interlocutor şi de ceea ce a fost, deja, spus. Astfel, pentru a-l face pe interlocutor să întreprindă o anumită acţiune, vom putea, în funcţie de împrejurări, «să-i dăm un ordin»* («apportez-moi un stylo pour signer»), *«să-i cerem ceva»* («est-ce que vous pourriez m'apporter un

[3] În: *Grammaire du sens et de l'expréssion*, Éditions „Hachette", Paris, 1992, p. 643

stylo pour signer ?»), *«să constatăm ceva cu uimire»* («tiens, je n'ai pas de stylo pour signer !»), *chiar «să-i povestim» o istorioară, sau o anecdotă, pentru a-l incita la acţiune* («a fost o dată un director de întreprindere care nu avea stilou ca să semneze ...»)".

Abordarea unei lecţii după modelul analizei conversaţionale datorat Şcolii de la Geneva ne determină să afirmăm că fiecare „temă" se compune dintr-un anumit număr de activităţi didactice. Aceasta înseamnă că unitatea de analiză în cazul predării şi al învăţării este *activitatea didactică*: prezentarea unei probleme de gramatică, o activitate de înţelegere orală, explicaţie lexicală, simulare etc.

Dacă urmărim şi exemplele lui Patrick Charaudeau, observăm cum profesorul poate modula relaţia pedagogică, astfel încît să poată varia situaţiile de comunicare şi contractele corespondente. De exemplu, situaţia cursului magistral, care este uşor de explicat prin modelul mecanic al transmiterii de informaţii, este şi mai simplu de înţeles dacă avem în vedere noţiunea de *rol*. Profesorul, în acest caz, îşi asumă integral statutul de *profesor posesor al cunoştinţelor* ce trebuie transmise şi, avînd o autoritate intelectuală puternică, el deţine un rol foarte precis şi un loc bine determinat. Lingvistica interacţionistă analizează o astfel de situaţie, utilizînd o noţiune nouă şi comodă, aceea de „raport de locuri".

Profesorul ocupă un loc magistral şi joacă rolul „instituţionalizat" dominant. Elevul, la rîndul său, îşi joacă rolul de „elev", ocupînd un loc „dominat". Pot interveni, însă, şi „roluri semi-instituţionalizate" [4], pentru a desemna locuri ce corespund mai mult sau mai puţin *„atributelor permanente ale persoanei"*, cum ar fi cel de *„mediator, animator, bufon sau confident"*, respectiv roluri „ocazionale", pentru a desemna locuri net „aleatorii", în care desfăşurarea interacţiunii permite unuia dintre subiecţi să ocupe un loc imprevizibil.

Este de la sine înţeles că, în situaţia cursului magistral, profesorul, care se află în rolul unui „transmiţător de informaţii", va limita la maximum situaţiile în care rolurile semi-instituţionalizate sau ocazionale îi sînt impuse. În multe alte situaţii, rolurile se împart diferit şi revine profesorului sarcina de a alege modelul pedagogic cel mai potrivit pentru obiectivele

[4] Robert Vion, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Éditions „Hachette", Paris, 1992, p. 106

Scanned with OKEN Scanner

sale, respectiv de a determina scenariile cele mai eficiente, ţinînd cont de scopul cunoaşterii (de *a şti să faci*, ori de *a şti să fii*), de nivelul clasei şi nivelul real al elevilor, de situarea secvenţei în proiectul anual, de timpul disponibil, sau de circumstanţele locale şi particulare.

Interesul pentru noţiunea de *rol* şi avantajele sale asupra interacţiunii didactice sînt confirmate în lucrările [5] care consideră imposibilă unitatea persoanei profesorului între ieşirile inconştiente şi controlul conştient, fapt care îngreunează eficacitatea educativă şi, mai ales, nu-i permite profesorului să fie el însuşi. *„A preda este un act paradoxal: reuşita pedagogică concretizată în autonomia elevului presupune dispariţia progresivă a profesorului, «moartea pedagogică» a acestuia"* [6].

Oricum, profesorul nu se poate sustrage diferitelor răsturnări de rol care pot să apară în situaţia de comunicare şi, din acest motiv, de ce să nu-şi asume aceste răsturnări de roluri (mai bine zis să le „joace" şi să le exploateze ca pe nişte atuuri pedagogice: *„teatrul jucat este asumat pe deplin ca modalitate gîndită şi dorită, ca strategie pedagogică. La profesor, comportamentul se naşte dintr-o construire a propriului* eu, *dintr-o elaborare conştientă a unui personaj acoperit, voit, de toate subterfugiile care ar putea constitui mijloacele prin care să poată atinge obiectivele propuse şi de toate măştile care ascund ceea ce ar putea împiedica atingerea acestor obiective"* [7].

Dacă profesorul alege soluţia „teatralizării" interacţiunii didactice, atunci mai multe atitudini îi stau la dispoziţie: ☞ (1) profesorul îşi asumă singur „teatralizarea", concepînd diverse scenarii de predare şi învăţare, după obiectivele urmărite; ☞ (2) profesorul împarte într-o oarecare măsură rolurile şi scenariile cu elevii, fiecare dintre aceştia ştiind care este partea care îi revine, ce rol joacă şi cît timp, caz în care desfăşurarea schimburilor poate fi controlată (dacă e nevoie); această atitudine permite derularea a ceea ce înseamnă jocuri didactice convenţionale, precum lectura melodică, dezbaterile contradictorii, respectiv

---

[5] Cf., între alţii: H. Hannoun, *Maître comédien ou maître marionette ?*, în: „Le journal des psychologues", nr. 95, mars, 1992

[6] Michel Descotes, *La communication dans la classe de langue*, Éditions „Bertrand Lacoste", Paris, 1995, p. 22

[7] H. Hannoun, *loc. cit.*

Scanned with OKEN Scanner

comunicarea fictivă, calchiată pe practicile sociale de referinţă: comunicarea jurnalistică, cea publicistică etc.; ☞ (3) profesorul împarte integral rolurile şi scenariile (sau teatralizarea) cu elevul, ceea ce nu înseamnă că rolurile de profesor şi elev sînt interschimbabile, ci că profesorul este cel care controlează situaţia de comunicare, dar mai ales că el îşi păstrează responsabilităţile care nu pot să fie transferate elevului: selectarea cunoştinţelor, mînuirea interacţiunii, evaluarea etc.

După cum remarcă Michel Descotes [8], în ceea ce H. Hannoun expune atît de sistematic despre „teatralizare", intervin, totuşi, realităţi care perturbă această sistematicitate. Autorul citat susţine că rămîne încă ceva care completează „teatralizarea", şi anume subiectivitatea controlată a profesorului: *„în deplină cunoştinţă de cauză profesorul-actor îşi va ascunde propria subiectivitate, socială şi personală în acelaşi timp* [...]. *A juca teatru înseamnă să domini ceea ce eşti, pentru a face din acest lucru un mijloc de eficacitate educaţională"* [9].

Subiectivitatea profesorului se traduce prin numeroase forme: gesturi, ton al vocii sau mimică, ca şi prin jocuri de cuvinte, rîs sau mînie (disimulate sau nu). Noi am adăuga şi exploatarea de către profesor a *rolurilor semi-instituţionalizate,* sau a *rolurilor ocazionale.*

6.3. OBLIGAŢIILE ROLULUI DE PROFESOR

Comunicarea în clasă se desfăşoară respectîndu-se rolurile pe care fiecare se presupune că şi le-a asumat.

Teun Van Dijk [10] face aprecieri referitoare la funcţionarea discursului în cadrul instituţionalizat (cum ar fi şcoala, spitalul, tribunalul etc.), pe care le denumeşte „texte în spaţiu închis" [11]. Astfel, participantul, sau funcţionarul, are putere de control asupra celorlalţi participanţi. El poate sancţiona acţiunile non-conforme şi îşi poate da acordul pentru activităţi excepţionale. Participaţii cunosc regulile jocului instituţiei, co-

[8] Michel Descotes, *op. cit.*, p. 23

[9] *Ibidem*

[10] Teun Van Dijk, *Les textes de l'enfermement*, communication au „Colloque sur l'enfermement", organisé par la „Maison Descartes", Amsterdam, 1979

[11] În franceză: *textes de l'enfermement*

Scanned with OKEN Scanner

dul său specific şi rolul fiecăruia. Participantul-funcţionar are ultimul cuvînt, iar participanţii-funcţionari îşi transmit comentarii despre evenimentele din instituţie [12]. Este uşor de recunoscut în caracteristicile „participantului-funcţionar" pe cele ale profesorului care controlează schimburile, apreciază, sau evaluează producerile (adică lucrările), sancţionează cînd este nevoie şi creează raporturi. Atît elevii, cît şi profesorii participanţi la interacţiunea didactică cunosc regulile comunicării în clasă, iar dacă încalcă aceste reguli, cunosc şi sancţiunea care îi aşteaptă.

Deşi pare *stăpînul* situaţiei de comunicare, în realitate, profesorul are obligaţii care corespund fiecăruia din drepturile amintite mai sus. Aşadar, profesorul *poate* şi / sau *trebuie* să pună elevii să vorbească, respectiv *poate* şi / sau *trebuie* să sancţioneze sau să evalueze.

Profesorul este supus unui *protocol didactic* foarte constrîngător (sau strict) şi, ca urmare, are nişte *obligaţii de seviciu* [13] la fel de stricte: ☞ (1) orice profesor îşi concepe cursul anunţînd ce va face („*astăzi vom vedea*", „*vom începe o nouă lecţie*" etc.); ☞ (2) pe parcursul discursului său, se referă mereu la cunoştinţe deja achiziţionate, făcînd pauze pentru a se asigura că poate avansa împreună cu *ceilalţi* („*ştiţi deja*", „*amintiţi-vă*", „*am văzut data trecută că ...*" etc.); ☞ (3) profesorul simte nevoia de a repeta, pentru a marca ceea ce, după cum gîndeşte el, este ştiut de toţi; ☞ (4) dă o informaţie de ordin „metapedagogic", indicînd ceea ce este important de reţinut şi făcînd, astfel, o ierarhizare a conţinutului cunoştinţelor predate („*acest lucru trebuie să-l ştiţi*", „*este foarte important*" etc.); ☞ (5) profesorul recurge la proceduri de teatralizare a cunoştinţelor, prefăcîndu-se că nu înţelege un răspuns care nu corespunde cu ceea ce vrea el („*nu am înţeles*", „*n-am auzit bine*", „*v-am spus că sînt surd*" etc.).

Profesorul recurge la anumite întrebări-tip puse elevilor în demersul didactic: ☞ întrebări care conţin în ele însele răspunsul şi care nu implică decît un răspuns posibil, *da* sau *nu* (*P.*: „*tu es vraiment sûr que... ?*" / *E.*: „*Non*"); ☞ întrebări închise, care nu pretind decît un răspuns posibil asupra unui subiect precis (*P.*: „*comment s'appelle... ?*" /

[12] Francine Cicurel, *Le discours en classe de langue*, „Etudes de linguistique appliquée", nr. 61, Paris, 1986, p. 104

[13] *Ibidem*, p. 105

E.: „C'est ..."); ☞ întrebări deschise, care mobilizează mai multe răspunsuri asupra unui subiect mai general (*„comment expliques-tu ce phénomène ?"*); ☞ întrebări incitative, care invită la căutarea şi aprofundarea unui argument (*P.: „comment pourrait-on s'y prendre pour répondre à cette question ?"* sau *„qu'est-ce qui te fait dire cela ?"*).

6.4. POZIŢIA INTERACŢIONALĂ A PROFESORULUI

Care ar fi „semnele" prin care recunoaştem „locul" ocupat de profesor în interacţiune ? Putem urmări aspectul pragmatic al discursului său (profesorul realizează acte de vorbire specifice, care nu sînt realizabile de către elevi), sau putem observa funcţionarea enunţiativă, respectiv structura discursului profesoral. Dacă analizăm „dialogurile pedagogice" (din *corpus*), observăm că profesorul produce o anumită categorie de acte de vorbire, care suscită (sau incită) *le dire* şi *le faire* al elevilor. Aceste acte au fost grupate sub denumirea de *injonctive* [14].

Demersul didactic este, aşadar, prin excelenţă procedural şi instrucţional. Acest tip de discurs pune accentul pe incidenţa contextului de producere şi receptare asupra producerii verbale şi a interpretării sale [15].

Injoncţiunea este o cerere de a spune sau a face, emanînd de la un individ la altul. În clasa de limbă, aceasta se realizează prin enunţuri ca: *„parlez !"*, *„parlez mieux !"*, *„parlez encore !"*, *„ne parlez plus !"*.

În cadrul şcolii, profesorul are statutul de „posesor de cunoştinţe", iar elevul de „persoană care nu posedă cunoştinţe" şi de „obligat să dobîndească nişte cunoştinţe". Este ceea ce justifică aspectul *injonctiv* al interogaţiei la şcoală. Profesorul nu are dreptul să nu ştie şi nici să nu răspundă: *„în zadar va încerca profesorul să-l convingă pe elev că el, profesorul, nu ştie totul; contractul de vorbire care-l leagă de elev*

---

[14] Francine Cicurel, *Marques et traces de la position de l'autre*, în volumul: *Discours d'enseignement et discours médiatiques – pour une recherches de la didacticité*, „Les carnets du Centre de Recherche sur la Didacticité des Discours Ordinaires", nr. 2, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 1992, p. 94

[15] Jean - Michel Adam, *Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent* de *et* comment *faire*, în „Langages", martie 2001, pp. 10 - 28

Scanned with OKEN Scanner

nu-i permite să nu posede cunoştinţele (de predat): el este legitimat din start" [16]. Aspectul injonctiv se materializează prin marcatori lingvistici, cum ar fi folosirea imperativului sau a modalităţilor deontice. Injoncţiunea este o co-enunţare, implicînd, într-un fel, „unirea" emiţătorului cu receptorul. Relaţia stabilită de injoncţiune între interactanţi se face cu ajutorul unei activităţi, adesea verbală, pe care elevul trebuie să o execute.

Actele de vorbire produse de profesor îşi găsesc perechea în actele de vorbire ale elevului şi invers, anumite acte de vorbire ale elevului vor face apel la acte corelative ale profesorului. Aceste acte, care sînt „inima" fiecărei intervenţii, dau acestora caracterul iniţiativ sau reactiv [17].

INTERVENŢIE INIŢIATIVĂ	*INTERVENŢIE REACTIVĂ*
PROFESOR	*ELEV*
incită la producerea interlimbajului	*produce interlimbajul*
corectează	*repetă, corectîndu-se*
anticipează dificultatea	*repetă*
propune ficţiuni	*acceptă ficţiuni*
incită la autocorecţie	*se autocorectează*
ELEV	*PROFESOR*
ezită	*aprobă*
tace	*incită la vorbire*
cere informaţii asupra codului	*oferă cuvinte şi încurajează invenţiile*
cere explicaţii	*explică*

46°. Tipuri de intervenţii în situaţia de comunicare dintre profesor şi elev [18]

Discursul profesorului este diferenţiat în: ☞ (1) *macrodiscurs* cu progresie tematică, al cărui *stăpîn* este profesorul; ☞ (2) *microdiscurs* cu progresie metalingvistică, condus mai ales de elev.

---

[16] Patrick Charaudeau, *Eléments de sémio-linguistique*, „Hachette", Paris, 1985, p. 55

[17] Estela Klet, Martha Lucas, Laura Scipioni, Monica Vidal, *Pour une recherche des positions discursives*, în volumul citat, deja: *Discours d'enseignement et discours médiatiques*, Paris, 1992, p. 35

[18] *Ibidem*, p. 38

Scanned with OKEN Scanner

În primul caz, profesorul are inițiativa schimbului și stabilește *tematica*. În al doilea caz, elevul domină *tematica* discursului și cere profesorului să-l ajute metalingvistic să construiască ceea ce vrea să spună.

Așadar, elevul nu are intervenții inițiative din punct de vedere tematic și, totuși, atunci cînd el își construiește propriul discurs cu ajutorul și cu încurajarea profesorului, are inițiativa la nivel metalingvistic în schimburile de sprijin [19]. Acestea sînt schimburi inserate în intervențiile care compun schimburile și secvențele a căror tematică a fost stabilită de profesor.

Să urmărim, în exemplul prezentat în continuare, cum funcționează macrodiscursul, care are în vedere simularea unei conversații și, respectiv microdiscursul care vizează clarificarea termenului *se réjouir*.

E_1:	*Est-ce que tu te réjouis de la victoire de notre équipe de tennis au Championat du monde ?*
E_2:	*Je m'excuse mais veux tu répéter s'il te plaît ?*
E_1:	*Oui, est-ce que tu te réjouis ?*
E_2:	*Réjouis ?*
Prof:	*Oui, réjouis, est-ce que tu es content ?*
E_2:	*Oui, oui, je me réjouis.*

47°. Exemplu de funcționare a macrodiscursului și de clarificare a unui termen într-o conversație simulată

În interiorul celor două niveluri de discurs (*macro-* și *micro-discurs*) sînt ușor de depistat actele înlănțuite.

MACRO - DISCURS		*MICRO - DISCURS*	
PROFESOR	*ELEV*	*PROFESOR*	*ELEV*
propune consemne	*respectă consemnul*	*incită la vorbire*	*ezită*
aprobă activități		*aprobă*	*produce interlimbaj*
sarcina didactică		*oferă cuvinte, soluții*	*cere informații despre cod*
			repetă

48°. Structurarea macro- și micro- discursului, într-o conversație simulată

[19] Cf.: C. Hudelot, *Rôles et places de l'adulte au cours de quelques dialogues adultes - enfants*, „L'interaction", Association des sciences du language, Paris, 1989

Actele *macrodiscursului* sînt *complexe*, ele desfăşurîndu-se pe mai multe intervenţii şi fiind structurate pe înlănţuiri multiple, în timp ce actele *microdiscursului* sînt acte *simple*, ele inserîndu-se într-o singură intervenţie, care nu prezintă înlănţuiri.

Oswald Ducrot [20] consideră că acest *eu* al elevului este împrumutat în mod provizoriu de profesor. *Eu*-l profesorului poate ascunde alte două *eu*-uri: pe cel al elevului, dar şi pe cel al personajului fictiv pe care el (profesorul) îl imită din motive didactice. De obicei, profesorul adoptă mărcile „enunţării fictive" deoarece elevul, dacă ar face acest lucru, s-ar plasa într-o poziţie dominantă şi ar fi contestat de grup.

În caracterizarea lui Francine Cicurel [21], discursul profesorului este *trifocalizat:* pe conţinut, pe formă şi pe desfăşurarea interacţională.

În demersul nostru, ne interesează „focalizarea interacţională", respectiv modul în care profesorul conduce desfăşurarea dialogului pentru a fi conform cu modelul de interacţiune didactică pe care el îl are în minte.

Observăm, astfel, frecvenţa enunţurilor de tip anticipativ, prin care li se anunţă elevilor ce vor face şi în ce fel.

Iată un exemplu preluat de la Francine Cicurel [22]: *„ça y est / bon, alors, on va commencer par des petits exercices, euh, oraux, euh, pour vous entraîner donc / à / utiliser euh, le subjonctif / oralement / alors, on y va"*. Profesorul dă consemnul şi îl însoţeşte cu o motivaţie legitimantă (*„pour vous entraîner"*). Avînd rolul de *agent locutor*, el legitimează în faţa auditoriului său faptul că face o activitate sau alta, ca şi cum ar folosi o argumentare de natură subînţeleasă (*„ceea ce facem este necesar şi, deci, să o faceţi !"*).

Dacă urmărim activitatea de *feed-back* specifică interacţiunii didactice, ne dăm seama că această activitate discursivă este apanajul profesorului, în cea mai mare parte a timpului.

Funcţiile acestuia, în calitate de formator şi formator al formatorilor, sînt multiple: ☞ (1) poate contribui la relansarea discuţiei; ☞ (2) poate să comenteze răspunsul; ☞ (3) poate să corecteze o eroare.

---

[20] Oswald Ducrot, *Le dire et le dit*, Les Édition de „Minuit", Paris, 1984

[21] Francine Cicurel, *loc. cit.*

[22] *Ibidem*, p. 99

Scanned with OKEN Scanner

Toate aceste intervenţii care par a avea o valoare de evaluare negativă sau pozitivă reprezintă, după părerea noastră, una dintre numeroasele metode de care dispune profesorul pentru a reaminti „subordonaţilor" săi că el este cel care deţine autoritatea. Să analizăm, în acest sens, conversaţia prezentată în tabelul următor.

E_1:	*J'ai lu un article ... sur les policiers ... la loi 360 ...*
P:	*Tu sais quelle loi c'est la loi 360 / 2002 ?*
E_2:	*C'est sur les amendes que ...*
E_1:	*Non, il s'agit de leur uniforme ...*
P:	*C'est quelle loi, c'est quelle loi, la loi 360 ?*
E_1:	*Eh, c'est ...*
P:	*La loi sur le Statut du Policier, non ?*
E_1:	*Oui, oui ...*
P:	*Les degrès militaires des policiers auront des équivalents dans les degrès professionnels.*

49°. Exemplu de relansare a dialogului într-o interacţiune verbală

Este un exemplu de relansare a discuţiei. Cînd reacţia lui „E_1" şi cea a lui „E_2" sînt defavorabile, profesorul nu poate închide schimbul şi-şi relansează iniţiativa („*quelle loi ... c'est quelle loi ...*"), iar negocierea continuă. El pune din nou întrebări, pînă va obţine un răspuns satisfăcător. Cel care evaluează dacă răspunsul este satisfăcător sau nu este profesorul. Acest lucru se întîmplă doar în interacţiunea didactică, deoarece, în alte tipuri de interacţiuni discursive, atît *locutorul*, cît şi *interlocutorul* pot face asemenea aprecieri.

SCHIMBUL LOCULUI ENUNŢIATIV. Am văzut că profesorul, prin schimbarea „locului enunţiativ", repetă, sau reia o parte din răspunsul elevului, însă o poate face cu intonaţii foarte diferite.

După tonalitate, „reluarea" profesorului poate însemna că are rezerve asupra răspunsului, că îl consideră incomplet, că îl pune sub semnul îndoielii, că îl acceptă, sau că îl aprobă.

Folosind cuvinte ca „*bine*", „*da*", sau „*bun*", profesorul poate indica o simplă acceptare, sau chiar o evaluare pozitivă.

Scanned with OKEN Scanner

Aceleaşi cuvinte pot să nu aibă, însă, această valoare de reacție inversă (*feed-back*), ci să marcheze relansarea unui nou „schimb" şi să însemne, bunăoară, *„să trecem mai departe"*.

Am descris interacțiunea didactică ca pe orice discurs, respectiv în trei timpi: ☞ (1) o inițiativă a profesorului; ☞ (2) o reacție a elevului; ☞ (3) un acord al profesorului, dacă reacția a fost favorabilă.

În exemplul de interacțiune discursivă pe care îl furnizăm mai jos, se poate urmări activitatea de transformare a formei *infinitive* în forma *de viitor* la unele verbe neregulate, la persoana întîi, singular).

Prof:	*le verbe „faire"*	*(inițiativă)*
Clasa:	*je ferai*	*(reacție)*
Prof:	*je ferai; voir*	*(acord + inițiativă)*
E_1:	*je verrai*	*(reacție)*
Prof:	*je verrai; recevoir*	*(acord + inițiativă)*

50°. Exemplu de structurare în trei timpi a interacțiunii didactice

În acest tip de interacțiune, profesorul poate închide schimbul, deoarece „reacția" este favorabilă, însă în cazul de mai jos observăm că profesorul (respectiv locutorul) încearcă să stopeze reacția defavorabilă şi să-şi relanseze inițiativa, pînă cînd se va ajunge la un dublu acord: al locutorului şi al interlocutorului (respectiv elevul).

P:	*Vous allez me dire „j'ai lu un livre sur ..." et vous allez préciser le sujet du livre, d'accord ?*
E:	*J'ai lu un livre sur la grande Edith Piaf.*
P:	*La grande ?*
E:	*Edith Piaf.*
P:	*Ah, très bien, elle est très connue.*

51°. Încercare de stopare a reacției defavorabile şi de relansare a inițiativei în cadrul interacțiunii didactice

Scanned with OKEN Scanner

În acest caz, profesorul relansează inițiativa prin întrebarea, *„la grande ?"*, încît schimbul interactiv este unul complex. Cînd profesorul cere elevului să repete răspunsul, cuvîntul *repetă* poate avea o funcție de evaluare pozitivă sau de evaluare negativă, poate să fie o invitație la a împărtăși răspunsul corect cu întreaga clasă, sau să însemne că profesorul nu a auzit, sau nu a înțeles. Este curios faptul că elevul își modifică răspunsul cînd i se cere să-l repete, cînd trebuie să explice, sau cînd repetă răspunsul pe care tocmai l-a produs, greșit.

Iată și un exemplu în acest sens, în *interacțiunea didactică* pe care o prezentăm în tabelul de mai jos (52°).

P:	*Où est-ce que tu as trouvé cette revue ?*
E:	*J'ai trouvé à Juliette.*
P:	*Comment ?*
E:	*J'ai prendu à Juliette.*
P:	*Tu l'as pris à Juliette.*
E:	*Oui, j'ai pris à elle.*
P:	*Tu la lui as pris ?*
E:	*Oui, je la lui ai pris.*

52°. Încercare de stopare a reacției defavorabile și de relansare a inițiativei în cadrul interacțiunii didactice

În schimbul prezentat, prin cererea profesorului de a repeta (*„comment ?"*) elevul repetă răspunsul, dar greșit (*„j'ai prendu ..."*).

Interacțiunea în clasă, analizată în faza de reacție (a se vedea structura tripartită a schimbului în clasă: *întrebare-răspuns-reacție*), ne poate furniza date despre ce se petrece cînd „reacția" ia forma corectării greșelilor. În mod tradițional, actul de corectare aparține profesorului.

De multe ori, are loc un fel de criză în acest moment, deoarece profesorul poate decide să corecteze pe un elev sau pe altul, într-un moment sau în altul, respectiv în privința unei structuri sau a alteia.

În anumite momente, în cadrul discursului didactic, elevii sînt capabili să fie proprii lor monitori, cu condiția ca o astfel de atitudine să fie

Scanned with OKEN Scanner

favorizată de la începutul actului de învățare: *„activitatea grupului, în afară de faptul că implică o asumare a învățării de către elevi (învățare care nu se măsoară în timpi de luare a cuvîntului, ci și în gradul de implicare personală), modifică (eliberîndu-se de sarcina de a corecta) rolul profesorului, care devine observator, factor de facilitare și catalizator în procesul de învățare"* [23].

6.5. ROLUL INTERACȚIONAL ÎNDEPLINIT DE CĂTRE ELEV

În interacțiunea didactică pot fi identificate două locuri interacționale: cel al profesorului (locul dominant) și cel ocupat de elevi, care sînt adesea desemnați, printr-un colectiv (clasă, auditor, sau public), ca și cum ar fi vorba de o masă omogenă, pentru că, teoretic și statutar, elevii au aceleași drepturi și aceleași obligații. În realitate, este vorba de o „ficțiune" instituțională, pentru că *fiecare elev* este un *altul* pentru fiecare elev, alături de care el co-învață (fără a înceta să fie el însuși).

Învățarea este un proces atît colectiv, cît și individual. Elevul are obligația, ca ocupant al locului *dominat*, să înțeleagă și să accepte „miza comunicativă" care guvernează schimburile în clasă. El trebuie să respecte codul de comportare în uzaj: să vorbească dacă i se permite, să nu aibă inițiativa proprie a unui schimb, să nu circule liber în clasă fără a da justificări etc. Elevul nu are decît rar dreptul să aleagă tema.

Pe de altă parte, elevul are dreptul de a cere informații privitoare la cunoștințele transmise și la înțelegerea consemnelor (prin expresii ca *„nu înțeleg ce e de făcut"*, sau *„ce trebuie să fac acum ?"*). Intervențiile sale sînt, mai degrabă, de natură metalingvistică, deoarece se centrează pe conținutul lingvistic (*„nu înțeleg, puteți să scrieți ?"*).

În această postură, de inițiator al schimbului, elevul este în dreptul său, acela de a cere informații despre limba predată.

În multe ocazii, însă, elevii sînt *co-edificatori* ai discursului în clasă. Ei încearcă să găsească împreună o soluție, fiecare enunț produs fiind un demers pentru soluția căutată. Din acest punct de vedere, am

[23] Anne Trevisse, *Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones*, în „Encrages" (*Linguistique appliquée*), Université de Paris VIII, 1979

Scanned with OKEN Scanner

putea afirma că avem de-a face cu un gen de *co-învăţare* printr-un comportament de cooperare, care constă în tentative şi aproximări succesive făcute de o parte a grupului, pentru ca, în final, să fie produs enunţul aşteptat: a se vedea, pentru aceasta, exemplul din tabelul (53°).

P:	*alors on commence*	
E1:	*je partirai demain, c'est promis*	
E1:	*euh, mettre il faut*	
E2:	*il faut*	*(tentativa 1)*
P:	*oui il faut*	
E3:	*il faut que tu euh*	*(tentativa 2)*
E2:	*que tu*	*(tentativă de completare)*
E3:	*puisses*	*(produce forma aşteptată, spunînd-o foarte încet)*
P:	*je partirai demain c'est promis / il faut ...*	
E4:	*Il faut que tu partes demain*	*(produce fraza aşteptată)*

53°. Exemplul unei secvenţe în care elevii trebuie să transforme „je partirai demain" într-o frază care să înceapă cu „il faut"

Se poate pune la îndoială, bineînţeles, validitatea acestei cooperări. Este vorba de o cooperare între elevi, sau de o înlănţuire de răspunsuri la întrebarea principală (sau centrală) pusă de profesor.

În activitatea de co-învăţare, elevul poate, deci, lua locul de „donator didactic", respectiv locul interacţional „dominant", pentru că, ştiind „răspunsul bun", îl dă nu profesorului, ci colegilor săi.

Francine Cicurel numeşte procesul de schimbare a locului interacţional obişnuit al elevului drept „proces de figuraţie" [24].

Figuraţia desemnează ceea ce face un individ pentru ca acţiunile sale să nu provoace pierderea „feţei" [25] nimănui. De exemplu, cel care

[24] Francine Cicurel, *loc. cit.*, p. 101

[25] Este vorba de anumite constrîngeri rituale. Conform teoriei lui Erving Goffman, din 1973, orice intervenţie verbală este o ameninţare virtuală pentru feţele (pozitivă şi negativă ale) interlocutorilor. De aceea, recurge la procedee care să neutralizeze aceste ameninţări potenţiale, procedee care dau naştere schimburilor reparatorii.

Scanned with OKEN Scanner

ajută, pentru a nu dăuna feței celui *ajutat*, vorbește mai încet, pentru a atenua „locul dominant", sau autoritar al intervenției sale. Cel „ajutat" repetă, pur și simplu, enunțul corectat, fără nici o *ratificare* adresată celui care l-a ajutat, așa cum rezultă din următorul exemplu.

E_1:	*Qu'est-ce que c'est un témoin ?*
P:	*Oui, oui, on explique le témoin.*
E_2:	*Quand on voit, ou on entend quelque chose et peut le certifier, on est le témoin.*
P:	*Oui, oui.*
E_2:	*Si on dépose en justice, on est le témoin.*
P:	*Témoin à charge.*
E_1:	*Ah, oui, être le témoin d'un accident, ça va ?*

54°. Un „proces de figurație", ca schimbare a locului interacțional obișnuit al elevului

În situația inter-discursivă prezentată anterior, „E_2", ajutînd-ul pe „E_1", devine ocupant al locului dominant (temporar).

După această intervenție, profesorul restabilește raportul egalitar între elevi, iar el își reia poziția didactică de „donator de cunoștințe", respectiv de deținător al „locului dominant" în cadrul interacțiunii.

În această ultimă situație, poate să apară o „alunecare" spre o conversație naturală (adică o ruptură a *contractului didactic*) între elevi și, cîteodată, împreună cu profesorul (sau învățătorul), situație în care acesta din urmă acceptă rolul de „participant egalitar".

E_1	*1*	*Je pense que c'est le problème de l'eau*
E_2	*2*	*Oui de l'eau*
E_3	*3*	*Oui, oui*
E_1	*4*	*Et moi toujours je garde la pluie*
E_4	*5*	*Oui (très intéréssée)*
E_1	*6*	*Quand il pleut*

Scanned with OKEN Scanner

E_4	7	*Pour les enfants, pour les poissons ?*
E_1	8	*oui, pour les poissons*
Rires		
P	9	*C'est une bonne idée et comment faites-vous ? A Paris ?*
E_1	10	*Chez moi je fais toujours comme ça quand il pleut, je garde la pluie et je mets dans un seau et puis je verse dans l'aquarium. Et je mets les poissons rouges, ça dure plusieurs années*
Rires		
P	11	*Plusieurs années ! C'est extraordinaire !*
E_4	12	*chez moi seulement une semaine*
Rires et mots inaudibles		
E_1	13	*Mais il faut changer de temps en temps de l'eau*
E_4	14	*Changer de l'eau ?*
P	15	*Oui, il faut changer l'eau de temps en temps*
E_1	16	*Oui, mais pas beaucoup il faut changer une fois par mois, ça suffit !*
Rires		
E_1	17	*Oui, ça dure très longtemps*
P	18	*C'est très intéressant*

55°. Exemplul unei situații de comunicare în care tema este introdusă de un elev

Se poate observa că profesorul nu intervine decît rar în discuțiile elevilor, pentru a se informa, sau pentru a se mira de cele auzite.

Din cele prezentate pînă acum, a reieşit că interacțiunea didactică este puternic marcată de ceea ce este *înainte* şi de ceea ce urmează (sau vine) *după* luarea cuvîntului de către un participant.

Discursul didactic dialogal se caracterizează prin această „vorbire" repetată, reluată şi corectată, aşa încît – spre deosebire de conversația obişnuită – nu există „luare de cuvînt" care să nu fie completată şi

Scanned with OKEN Scanner

reluată, într-un moment sau altul al interacțiunii discursive. În aceste dialoguri, cea mai mare atenție se acordă vorbirii *celuilalt*. Respectivul *celălalt* este interactantul angajat în activitatea de predare / învățare, activitate care impune o limitare a spațiului schimburilor din clasă.

TAXEMELE „LOCURILOR" INTERACȚIONALE. O dată cu Catherine Kerbrat - Orecchioni [26], ne-am întrebat ce fenomen se petrece atunci cînd unul dintre interactanți se impune ca lider al conversației, obligîndu-l, complementar, pe celălalt la o poziție de subaltern.

Autoarea menționată răspunde că există anumite fapte semiotice pertinente – pe care le numește *„placemes"*, sau *„taxeme"* (acesta fiind omonimul termenului *„taxeme"*, introdus de Louis Hjemslev, pentru a desemna orice unitate minimală de conținut sau de expresie) – care sînt, în același timp, *indicatori ai locurilor* și *donatori de locuri*, ele *„cedînd o anumită poziție în timpul desfășurării schimbului"*.

Aceste taxeme sînt reprezentate de un mare număr de fapte eterogene, clasate de autoarea în discuție după natura semnificatului lor (diferențiindu-se taxeme de poziție înaltă și taxeme de poziție joasă), după natura suportului lor semnificant, după natura lor verbală, după natura lor paraverbală (prozodice și vocale) și după natura non-verbală: proxemică, postură, mimogestică și așa mai departe [27].

În ceea ce privește natura semnificatului, se consideră a fi *taxem* (sau indicator) de poziție înaltă orice act de limbaj care constituie o amenințare virtuală pentru una sau alta din „fețele" destinatarului.

Pentru *fața negativă*, este vorba de ordin, interdicție, sugestie, sfat etc., și de întreaga serie a actelor „directive", care sînt tot atîtea „incursiuni teritoriale". Pentru *fața pozitivă*, în discuție intră critica, invectivele, dezacordurile de tot felul, ofensele, reproșurile, injuriile, insultele etc. și întreaga gamă de comportamente ofensatoare (sau vexante).

Ca indicator de „poziție joasă", este considerat orice act de limbaj care constituie o amenințare pentru una sau alta dintre „fețele" celui care produce respectivul act de limbaj. Pentru *fața negativă*, contează promisiunea (care obligă locutorul, deci îi amenință „teritoriul"), iar pen-

---

[26] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *Les interactions verbales*, vol. I, Éditions „Armand Colin", Paris, 1992, p. 75

[27] *Ibidem*

tru *fața pozitivă*, mulțumirile, scuzele, auto-persiflarea, autocritica, auto-ocuparea și alte comportamente „auto-degradante". Cele afirmate sînt valabile în principiu. În realitate, însă, actele de limbaj au valori ilocuționare suprapuse și, astfel, pot ține de categorii taxemice diferite. Valoarea ilocuționară este dependentă de contextul situațional și instituțional, motiv pentru care aceste acte de vorbire sînt extrem de complexe.

Vom prezenta, în continuare, cîteva concluzii referitoare la gestionarea interacțiunii dintre un profesor și elevi și dintre elevii înșiși, într-o situație dirijată. Demersul comunicativ ce caracterizează învățarea limbilor străine (a celor vii) are în vedere interdependența dintre limbă și comunicare, pornind de la principiul că a învăța o limbă străină înseamnă, mai întîi, a comunica și că, doar comunicînd în limba țintă, se învață folosirea acesteia ca instrument de comunicare.

Avînd în vedere cele expuse mai sus, ni se pare că relația dintre profesor și elev nu se definește doar în funcție de rolurile care le sînt predestinate de cadrul instituțional, prevăzute de contractul didactic.

Profesorul care este exagerat de atent la problemele lingvistice ale elevului riscă să-l facă pe acesta să se protejeze, prin adoptarea unui comportament de *evitare* (manifestat prin refuzul de a participa în activitatea didactică). Există, însă, și fenomenul invers, cînd profesorul menajează exagerat *fața* elevului și poate, astfel, să frîneze derularea procesului de dobîndire de cunoștințe, ignorînd problemele lingvistice care se manifestă.

După cele consemnate, putem accepta că un contract didactic favorabil trebuie să dea naștere unei situații în care problemele lingvistice nu sînt tratate decît atunci cînd ele obliterează comunicarea, cînd elevul însuși simte necesitatea de a clarifica un element morfosintactic sau fonetic, sau cînd el dorește să-și extindă repertoriul lexical.

6.6. TAXEMELE LA NIVELUL COMUNICĂRII NON-VERBALE

Acolo unde trăiesc oameni, totul este – dacă nu *simbol*, în sensul lui Charles Sanders Peirce – cel puțin *indiciu*, adică sursă de informații și interacțiune. Comunicarea este un proces social permanent, care integrează multiple moduri de comportament, precum cuvîntul, gestul, privirea, mimica, spațiul interindividual etc.

Scanned with OKEN Scanner

Desigur, nu este vorba de a face o opoziție între comunicarea verbală şi cea non-verbală, de vreme ce comunicarea este un tot integrat.

Referitor la această concepție, Ray Birdwhistell [28] afirmă că *„a vorbi de comunicare non-verbală are tot atîta sens cît a vorbi de fiziologie necardiacă"*. După autorii care fac parte din *Colegiul invizibil*, P. Watzlawick, D. Jakson, Gregory Bateson, Ray Birdwhistell şi Erving Goffman (Şcoala de la Palo Alto), nu se poate izola fiecare component al sistemului global de comunicare, pentru a se vorbi de *limbajul corpului*, *limbajul gesturilor* etc. Fiecare postură sau fiecare gest trimite univoc la o semnificație particulară.

Chiar şi enunțurile limbajului verbal, sau „mesajele" rezultate din alte moduri de comunicare nu au o semnificație intrinsecă.

Această semnificație se formează numai în contextul de comunicare, raportat, la rîndul său, la contextul interacțiunii.

După Gregory Bateson, *„ochii sînt organe cît se poate de orale. Acest mod de a percepe lucrurile este anterior oricărei atitudini ştiințifice"* [29]. De altfel, primele mesaje ale unei ființe omeneşti sînt non-verbale: gesturi, surîsuri, sau priviri schimbate între mamă şi copil.

Informația non-verbală este, cîteodată, superioară celei verbale, deoarece impactul ei este imediat. Conştientă sau nu, intenționată sau nu, informația non-verbală este greu de anulat prin cuvinte.

De exemplu, o anumită intonație a discursului poate induce acestuia un subînțeles, o ironie etc. O voce interiorizată, un debit lent, tăceri, sau suspine pot fi indiciile unei personalități depresive.

În general, comunicarea non-verbală este inferioară celei verbale, întrucît se situează *aici şi acum*, depinzînd de *loc* şi *de timp*. Non-verbalul poate scăpa uşor de sub controlul locutorului. Este adevărat că, în timp ce *„comunicarea non-verbală nu minte, cea verbală minte"* [30].

Într-un schimb comunicațional, interlocutorii variază tipurile şi mijloacele de informație, folosind un sistem de comunicare într-o acțiune in-

---

[28] Ray Mac Dermott, *Entretien avec Ray Birdwhistell*, în volumul: *La nouvelle communication*, Éditions du Seuil, Paris, 1981, p. 296

[29] C. Christian Beels, *Entretien avec Gregory Bateson*, în volumul: *La nouvelle communication*, Éditions du Seuil, Paris, 1981, p. 285

[30] Alan Pease, *Limbajul trupului. Cum pot fi citite gîndurile altora din gesturile altora*, Editura „Polimark", Bucureşti, 1997, p. 98

Scanned with OKEN Scanner

tersubiectivă. Christian Baylon şi Xavier Mignot [31] clasifică informaţiile schimbate între participanţi în următoarele tipuri: ☞ (1) informaţia *cognitivă*, etalînd conţinutul semnelor lingvistice schimbate; ☞ (2) informaţia *indicială*, care îi revine locutorului, în scopul de a defini şi controla rolul pe care îl are în timpul schimbului; ☞ (3) informaţia *injonctivă* sau *conativă*, schimbată de participanţi pentru a face să progreseze conversaţia, să se schimbe raportul de locuri şi să se ajungă la o finalitate.

Aceste informaţii pot fi comunicate prin anumite comportamente şi mijloace care au fost clasate de autorii menţionaţi după opoziţia dintre *vocal* şi *non-vocal* (vorbire şi gesturi, sau atitudini) şi cea dintre *verbal* şi *non-verbal* (cuvinte, sau absenţa cuvintelor). Combinînd aceste criterii, s-a obţinut clasificarea reprodusă în tabelul prezentat mai jos.

vocal / verbal	*cuvîntul fonetic, ca unitate lingvistică*
vocal / non-verbal	*intonaţie, calitatea vocii, emfaza*
non-vocal / verbal	*cuvîntul grafic, ca unitate lingvistică*
non-vocal / non-verbal	*expresia feţei, gesturi, atitudini*

56°. Clasificarea cvadripartită a mijloacelor de comunicare a informaţiilor

Asociind tipul de informaţie cu unul dintre mijloacele folosite, ajungem la următoarele concluzii: ☞ (1) *informaţia cognitivă* este legată de mijloace lingvistice şi gesturi care se substituie cuvîntului; ☞ (2) *informaţia injonctivă* este legată mai ales de mijloace *paralingvistice* (gesturi, mişcări, sau intonaţie), pentru a sugera unui participant să ia cuvîntul şi, cîteodată, de mijloace *lingvistice* (cum ar fi frazele rituale de început sau de sfîrşit); ☞ (3) *informaţia indicială* este transmisă prin toate mijloacele. Convergenţa celor trei axe permite auditorului să degaje caracteristicile fizice, psihice şi sociale ale locutorului.

Catherine Kerbrat - Orecchioni [32] clasifică interacţiunile în două mari categorii: ☞ (1) *cu dominantă non-verbală*, cum sînt, de exemplu,

[31] Christian Baylon et Xavier Mignot, *La communication*, Éditions „Nathan", Paris, 1994, p. 207

[32] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit.*, p. 17

Scanned with OKEN Scanner

dansurile, sporturile colective şi circulaţia rutieră; ☛ (2) *cu dominantă verbală*, cum este conversaţia sau alte forme de schimburi lingvistice.

La acestea, se adaugă o treia categorie, aceea a interacţiunilor mixte, deoarece ele se prezintă ca *praxeograme* complexe, în care se succed şi se întrepătrund acţiuni verbale şi non-verbale indispensabile desfăşurării ritualului. Interacţiunea didactică este un exemplu de praxeo-

<table>
<tr><td rowspan="8">GESTURI</td><td rowspan="6">COMUNICATIVE</td><td colspan="3">QUASILINGVISTICE, de formă şi utilizare convenţională (după cultură), care pot fi folosite independent de cuvînt, deşi au, adesea, o exprimare verbală</td></tr>
<tr><td rowspan="4">SINLINGVISTICE (asociate cuvîntului)</td><td colspan="2">FONOGENE, legate de activitatea organelor fonatorii, în producerea vorbirii</td></tr>
<tr><td rowspan="3">CO-VERBALE</td><td>PARAVERBALE, legate de ritmul vorbirii; cele intonative (inclusiv mişcările din mînă şi din cap) şi cele ideografice, înrudite cu precedentele, dar trasînd în spaţiu figuri abstracte, legate de ideile exprimate</td></tr>
<tr><td>EXPRESIVE, în special mimica afectivă facială, care conotează conţinutul discursului pe care îl clasifică, sau care situează conţinutul faţă de judecata locutorului, asigurînd o funcţie metacomunicativă</td></tr>
<tr><td>ILUSTRATIVE, legate de conţinutul vorbirii: ☛ deictice (care desemnează referentul, de exemplu, arătatul cu degetul); ☛ spaţiografice (care schematizează o structură spaţială); ☛ kinemimice (care mimează acţiunea discursului printr-o armonizare globală a corpului); ☛ pictomimice (care desemnează referentul în spaţiu)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">SINCRONIZATOARE[33]</td><td colspan="2">GESTURI FATICE, articulînd activitatea vorbitorului şi menite să verifice, sau să menţină contactul (prin privire şi, cîteodată, prin atingere)</td></tr>
<tr><td colspan="2">GESTURI DE REGLARE, articulînd activitatea receptorului, în chip de răspuns la activitatea precedentă (mişcarea capului, cel mai frecvent, dar şi emisiile sonore)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">EXTRACOMUNICATIVE</td><td colspan="3">GESTURI DE CONFORT, precum schimbarea poziţiei, sau a posturii</td></tr>
<tr><td colspan="3">GESTURI AUTOCENTRATE, precum automanipularea corporală</td></tr>
<tr><td colspan="3">GESTURI LUDICE, înrudite cu precedentele, dar centrate pe obiecte (ţigări, creion, indicator, beretă, ochelari, ceasornic, lănţişor etc.)</td></tr>
</table>

57°. Clasificarea gesturilor care intervin în actul comunicării, după Jacques Cosnier

[33] Care asigură interacţiunea

gramă complexă, în care intervin acţiuni de corectare a temei de pe caiete, a celor scrise pe tablă, activităţi de evaluare şi autoevaluare etc.

Marie - Madeleine de Gaulmin [34] este de părere că prezenţa elementelor de *reglare verbală*, în absenţa elementelor de *reglare motorie şi expresivă*, constituie dovada că receptorul înregistrează fără a ratifica actul de enunţare şi / sau enunţul, ca produs şi suport al acesteia. În tabelul de la pagina precedentă, reluăm clasificarea lui Jacques Cosnier, care s-a dovedit eficientă în studiul schimburilor comunicaţionale [35].

Toate culturile au un sistem de comunicare gestuală. Acest sistem semnificativ însoţeşte discursul sau, în multe cazuri, îl înlocuieşte, chiar pentru a transmite anumite mesaje. Verbalul şi non-vebalul au funcţii specializate: funcţia *pragmatică*, respectiv funcţia *relaţională*.

Gesturile definesc, adesea, rolurile şi situaţiile sociale. Cei care fac gesturi ample deţin autoritate, pe cînd gesturile restrînse poartă pecetea unei naturi slabe, timide şi lipsite de încredere.

Corpul exprimă şi emoţiile individului: rigiditatea coloanei vertebrale, poziţia umerilor, sau alura generală trădează starea afectivă, tensiunea sau relaxarea: *„nici un muritor nu poate păstra un secret; dacă buzele tac, el vorbeşte din vîrful degetelor"* [36].

Kinezica este teoria care studiază ansamblul semnelor comportamentale emise natural şi cultural. *Fonemelor*, unităţi distincte ale fonologiei, le corespund *kinemele*, cele mai mici unităţi de acţiune ale gestului sau mimicii (de exemplu, ochiul stîng închis). *Morfemelor*, cele mai mici unităţi semnificative ale lexicului, le corespund *kinemorfemele* (de exemplu, făcutul din ochi). În acest fel, kinezica devine o paradigmă a gesturilor, iar parakinezica devine prozodie şi poetică a gesturilor (intensitate, durată şi întindere, dar şi ritm, flux şi constanţă): *„gestualitatea şi limbajul se integrează într-un sistem constituit dintr-o multitudine de moduri de comunicare cum ar fi: pipăitul, mirosul, spaţiul şi timpul"* [37].

---

[34] Marie - Madeleine de Gaulmin, *Les régulateurs verbaux, le contrôle des récepteurs*, în: *Décrire la conversation*, Presses Universitaires de Lyon, 1991, p. 217

[35] Jacques Cosnier, *Ethologie du dialogue*, în: în vol.: *Décrire la conversation*, Presses Universitaires de Lyon, 1987, pp. 291 - 315

[36] Christian Baylon, Xavier Mignot, *op. cit.*, p. 145

[37] Ray Birdwhistell, în: *loc. cit.*, p. 72

Scanned with OKEN Scanner

6.7. TAXEMELE LA NIVELUL COMUNICĂRII PRIN SPAȚIU

Pentru a comunica, utilizăm spațiul. „Teritorialitatea" unui individ este o extindere a lui însuşi. Raporturile de diferite grade se pot stabili numai prin modificarea locului. De exemplu, pentru a stabili o relație amicală, profesorul se va întîlni cu studenții nu în cabinetul său, ci la o cofetărie, iar în diplomație se vor alege țări neutre.

În literatura de specialitate, se spune că poziția cea mai confortabilă într-o situație de comunicare este o dispoziție la 44°, care oferă interlocutorului unghiuri de „fugă". De aceea, posibilitățile de comunicare într-un grup sînt mai echilibrate în jurul unei mese rotunde.

Proxemica studiază relațiile de comunicare. Prin cercetările efectuate, s-au stabilit [38] trei tipuri de teritoriu: ☞ (1) *tribal* (de exemplu, partea de stadion ocupată de suporterii echipei locale); ☞ (2) *familial* (de exemplu, spațiul ocupat de o familie cînd pleacă la munte); ☞ (3) *personal* (precum locul unui student în bibliotecă). Omul are spațiul său, pe care îl foloseşte pentru a-şi asigura securitatea şi dezvoltarea.

Deci, modul de a percepe spațiul, efectele simbolice ale organizării spațiale, distanțele fizice ale comunicării, jocul „teritoriilor", pe scurt, studiul relațiilor spațiale ca mijloc de comunicare aparține proxemicii.

Lumea nord-occidentală comunică după patru distanțe: distanța *intimă*, distanța *personală*, cea *socială* şi cea *publică*.

Aceste distanțe variază de la 15 la 40 de cm (distanța intimă apropiată), pînă la peste 7,50 m (adică distanța publică îndepărtată [39]).

În cele ce urmează, reproducem clasificarea spațiilor, realizată de Edward T. Hall [40], în orizontul căreia se accentuează ideea că spațiul de comunicare al fiecăruia depinde de spațiul geografic.

Este ceea ce îl face pe autorul respectiv să conteste pretențiile anumitor moderni şi postmoderni de a accede la o arhitectură universală.

---

[38] Desmond Morris, *Manwatching. A Field Guide to Human Behaviour*, J. Cape, London, 1977; traducere în franceză: *La clé des gestes*, „Grasset", Paris, 1978, p. 126

[39] Christian Baylon, Xavier Mignot, *op. cit.*, p. 152

[40] Edward T. Hall, *Au delà de la culture*, Éditions du Seuil, Paris, 1979, pp. 176 - 183

Scanned with OKEN Scanner

spaţii cu organizare fixă	*bucătăria, camera, sau biroul*
spaţii cu organizare semifixă	*palate tradiţionale, săli moderne de aşteptare etc.*
spaţii socio-fuge	*sălile de aşteptare din gări, avînd ca efect menţinerea indivizilor într-un spaţiu închis*
spaţii socio-pete	*terasele cafenelelor, de exemplu, avînd ca efect crearea de contacte*
spaţii cu organizare variabilă	*cum este cazul spaţiilor din Extremul Orient: „japonezii consacră mult timp şi atenţie organizării spaţiului lor domestic în vederea participării tuturor simţurilor la percepţia sa"* [41]

58°. Clasificarea spaţiilor în concepţia lui Edward T. Hall

6.8. TAXEMELE LA NIVELUL COMUNICĂRII PRIN IMAGINI

Acest tip de comunicare este mult mai eficace, deoarece implică destinatari foarte numeroşi, dar este mai puţin interactiv, pentru că se exercită, cel mai adesea, în sens unic: poziţia locutorului nu se mai schimbă cu cea a interlocutorului. Asistăm, în zilele noastre, la o dezvoltare a mesajelor în imagini (afiş, fotografie, bandă desenată, ilustrări ale cărţilor şi ale jurnalelor, cinema, televiziune etc.), în care limbajul nu este exclus, dar nici nu deţine locul principal.

Mesajele lingvistice completează, adesea, mesajele, prin imagini.

Codul comunicării prin imagini este mult mai slab decît cel al comunicării prin limbaj, care este puternic şi foarte bine marcat.

Între cele două coduri există o oarecare incompatibilitate: ☞ comunicarea prin imagini nu oferă destinatarilor prea multe canale de răspuns; ☞ există diferenţe de competenţă, adică toate fiinţele cunosc mînuirea limbajului, dar nu şi a imaginii. Comunicarea prin imagini fiind omniprezentă, nu se exagerează cînd se vorbeşte de civilizaţia imaginii.

Subliniem importanţa mesajelor lingvistice propriu-zise, care completează imaginea. Legenda unei hărţi sau sloganul unui afiş publicitar

[41] Edward T. Hall, *La dimension cachée*, Éditions du Seuil, Paris, 1971, p. 81

Scanned with OKEN Scanner

ajută receptorul să aleagă unul din numeroasele sensuri potenţiale ale imaginii. Proliferarea fenomenului imagistic este considerat, adesea, ca un fenomen de regresie culturală. Să ne gîndim doar la exemplul desenelor animate, al benzilor desenate care au înlocuit plăcerea şi necesitatea de a citi a tinerei generaţii. Pe noi, discursul media ne interesează din alt punct de vedere şi anume cel al funcţionalităţii sale atît prin proprietăţile intrinseci, cît şi prin informaţiile care îi sînt exterioare.

Analiza acestui tip de discurs are un mare impact asupra scopului interacţiunii didactice. Putem, astfel, analiza funcţiile lui *extratextuale*: ☞ (1) *locul contextului* (plasarea lui în orizontul de aşteptare al destinatarului, condiţiile de producere, respectiv punere în pagină); ☞ (2) *relaţia cu partenerul* (tip de relaţie, statut social al locutorului şi al interlocutorului, detalii socio-culturale, profesionale etc.).

De asemenea, putem releva coordonatele *intertextuale*: ☞ (1) *tipul de text* (sau forma de comunicare, respectiv tipurile de enunţ care realizează textul descriptiv, dialogal, justificativ, procedural etc.); ☞ (2) *localizarea* (adică apariţia textului într-un ansamblu tipologic: editorial, reportaj, comentariu etc.); ☞ (3) *tipul de punere în text*, respectiv particularităţi grafice, încadrarea, modul de execuţie (derulare tematică, izotopii); ☞ (4) *modul de punere în text*, sau enunţul global care este determinat de conţinutul enunţurilor particulare, înlănţuirea lor, modalizarea, efectele metacomunicaţionale etc.

ÎN INTERACŢIUNEA DIDACTICĂ, comunicarea cu ajutorul imaginii (fixă sau mobilă) este una specială, deoarece ea are o funcţie etnopedagogică şi culturală deosebită. Imaginea provoacă elevului reacţii afective, emotive şi, ceea ce ni se pare mai important, participative.

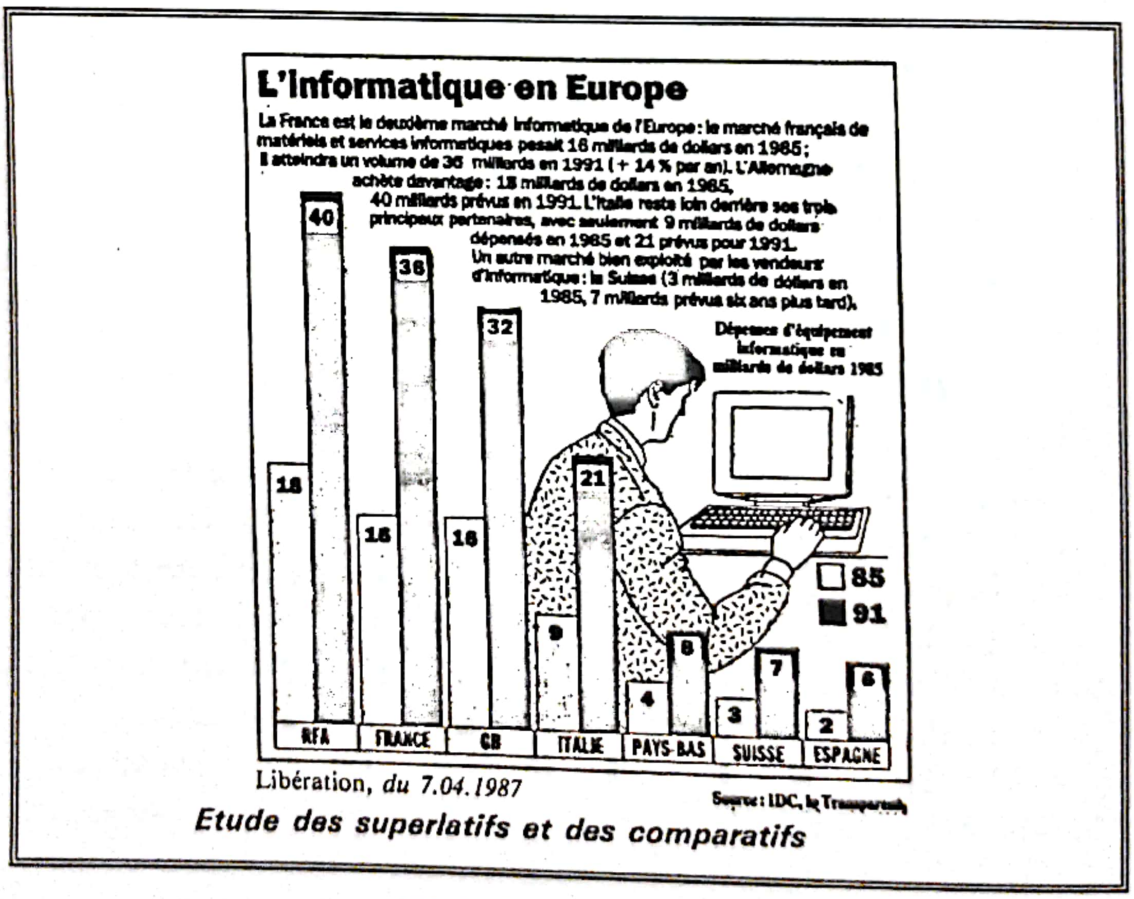
Se poate alege ca tip de text grafic schema, graficul, tabloul, planul oraşului, al cartierului, anunţuri publicitare, benzi desenate, caricaturi etc. Ceea ce interesează pe profesor este strategia pe care o va folosi pentru a-l învăţa pe elev să „citească" şi să interpreteze imaginile.

Dacă avem în vedere un text grafic (doar imaginea fără text scris), într-un prim demers, *denotativ* (în care se foloseşte descrierea neutră), se pot identifica: ☞ (1) suportul textului, care ne indică dacă este vorba de o reproducere a unui tablou, sau dacă este un desen, o schemă electrică a unui aparat etc.; ☞ (2) originea textului (chiar dacă este greu

Scanned with OKEN Scanner

de identificat, se pot obține date, adesea imprecise, despre emițător și destinatar; ☞ (3) elementele constitutive ale textului, care ne furnizează date despre suportul care poate fi focalizat pe un peisaj, sau pe niște obiecte și ne informează dacă pentru așezarea în pagină s-au folosit „tehnici speciale", dacă nuanțarea culorilor „spune" ceva despre ambianță, despre personalitatea emițătorului etc.

Un al doilea demers, *conotativ,* ne aduce informații influențate de percepția personală despre lume. Lectura contextuală înseamnă că „cititorul" percepe diferit, de exemplu, imaginea unei păduri ai cărei copaci au fost doborîți de o furtună, după cum „a trăit" personal un astfel de fenomen sau nu. De asemenea, după gradul de sensibilitate personală, o imagine poate provoca reacții dintre cele mai diverse: plăcere, amărăciune, entuziasm etc. Să nu uităm lectura simbolică ce este specifică fiecărui destinatar (de exemplu un copac poate fi „citit" ca simbol al perenității, ca exemplu de stabilitate și vigoare etc.).



Etude des superlatifs et des comparatifs

59°. Exploatarea imaginii în interacțiunea didactică

Scanned with OKEN Scanner

Textul grafic poate sugera enunţuri şi asupra a ceea ce nu există în imagine (marea ne duce cu gîndul la vapoare, porturi etc.).

În ce priveşte textul grafic însoţit de text scris, se va avea în vedere: ☞ *forma textului* scris (caligrafie, tipografie şi punctuaţie); ☞ modul în care textul *susţine* imaginea. Astfel, el poate să repete doar mesajul textului grafic, poate să fie superfluu, sau poate să aducă informaţii noi referitoare la personaje, situaţie de comunicare etc.

Deşi pare că ne contrazicem cu afirmaţii de la paginile precedente, nu putem să nu recunoaştem că un *text scris* ne permite să identificăm un sens mai precis al *textului grafic imagistic*, dar el reduce, fără îndoială, polisemia imaginii grafice.

La pagina precedentă, am luat ca exemplu un document [42] folosit în scopul cunoaşterii, al dobîndirii deprinderilor de a citi şi interpreta un text grafic, respectiv de a-l comenta oral şi în scris.

Cu ajutorul aceleiaşi imagini, se poate studia problema *comparativului*, respectiv cea a *superlativului*, aşa cum se poate aprofunda şi ameliora deprinderea de a te informa asupra unui subiect din actualitate, în cazul nostru, „informatica" în Europa.

Mai întîi, se pot repera elementele necesare *înţelegerii globale*, plecînd de la titlu, de la componentele abscisei (coordonata orizontală), de la legende (cheltuieli pentru echipament, în miliarde de dolari), pentru a ajunge la compararea cheltuielilor între 7 ţări din Europa în 1985, la creşterile prevăzute pentru 1991 şi progresele prevăzute. La nivelul elementelor lingvistice necesare comentariului oral, vor fi evidenţiate şi exploatate, în mod special, *structurile* care stabilesc superioritatea şi comparaţia.

Imaginea (respectiv complexul de semne iconice) în discursul didactic capătă funcţii diverse, cum ar fi: ☞ (1) funcţia referenţială, care poate fi descriptivă sau narativă (ca în frescele istorice sau în benzile desenate), ori mai poate fi informativă sau explicativă (ca în documentare, scheme etc.); ☞ (2) funcţia poetică, ce poate fi *expresivă* (provocînd sentimente, ca în cazul picturii impresioniste de la sfîrşitul secolului al XIX - lea) sau *simbolică* (precum în cazul picturii suprarealiste, care nu prezintă realitatea aşa cum o cunoaştem noi); ☞ (3) funcţia injoncti-

[42] Articol publicat de „Libération", în 7 aprilie 1987

Scanned with OKEN Scanner

vă şi argumentativă (caricatura, publicitatea, sau desenul umoristic) care vor să ne convingă, sau să invite la reflecţie.

Imaginea poate să se încarce cu un sens individual sau colectiv (religios, social, politic etc.), după perioadele şi creatorii ei.

Ca şi pentru un text, este importantă situarea istorică a imaginii (tablou, publicitate, sau film) atunci cînd vrem să o analizăm.

Scanned with OKEN Scanner

7. INTERACȚIUNEA CU DOMINANTĂ VERBALĂ

În interacțiunile *verbale*, schimbul interacțional se realizează predominant cu ajutorul semnificanților verbali. Aceasta nu înseamnă, însă, că alte tipuri de unități semiotice sînt neglijabile, ci dimpotrivă.

Jacques Cosnier şi Antoine Brossard [1] clasează aceste unități în funcție de natura organelor de emisie şi de recepție: ☞ (a) semnele *voco-acustice*, care asigură *materialul verbal* propriu-zis (fonologic, lexical şi morfosintactic), respectiv *material paraverbal*, prozodic şi vocal (intonație, pauze, intensitate articulatorie, debit, particularități de pronunțare, diferite caracteristici ale vocii etc.); ☞ (b) semnele *corpo-vizuale*, de natură non-verbală, care includ „staticile", respectiv tot ce constituie aparență fizică a participanților, caracteristici naturale (morfotip, fizionomie, statură etc.), caracteristici dobîndite (riduri, cicatrici etc.), sau adăugate (haine, machiaj, bijuterii, decorații etc.).

Limbajul corporal poate aduce numeroase indicii de contextualizare. Interesant în acest sens este studiul lui Alan Pease [2], despre limbajul trupului, limbaj care poate da informații despre vîrstă, sex, stare de sănătate, apartenență etnică şi socio-culturală. Aceste semne „dinaintea semnelor", sau „schimburi dinaintea schimburilor", marchează extrem de elocvent dispunerea partenerilor prezenți şi declanşează reacții de natură diferită: simpatie sau antipatie, atracție sau repulsie etc.

Alături de categoriile semnalate, Jacques Cosnier şi Antoine Brossard mai socotesc existența canalelor olfactive, tactile şi termice, care sînt considerate ca neglijabile şi, adesea, cenzurate sau prohibite, probabil din cauza rolului lor major în interacțiunile intime.

Această clasificare are puncte slabe, în sensul că unele unități se includ în două din cele trei clase menționate (suspinul, rîsul, sau plînsul), sau se pune problema frontierei între *prozodic* şi *vocal*, dar şi între *ver-*

---

[1] Jacques Cosnier et Antoine Brossard, *La communication non-vebale*, Éditions „Delachaux et Niestlé", Neuchâtel, Paris, 1984, p. 5

[2] Alan Pease, *Limbajul trupului. Cum pot fi citite gîndurile altora din gesturile lor*, traducere din engleză, Editura „Polimark", Bucureşti, 1997, pp. 27 - 31

Scanned with OKEN Scanner

bal şi *paraverbal*. Pe de altă parte, mai există exclamaţiile cu funcţii expresive (sau semi-cuvinte, cum le denumeşte Goffman), intonaţii cu valoare semantică şi pragmatică etc. Care ar fi ponderea materialului *non-verbal* şi a celui *paraverbal* în descrierea interacţiunilor verbale ?

Dacă am exclude toate elementele non-verbale şi paraverbale, în multe cazuri, schimbul interacţional ar fi lipsit de coerenţă, în măsura în care aici intervin succesiv acte verbale şi non-verbale şi, simultan, elemente non-verbale şi paraverbale (de exemplu salutarea, intervenţie iniţiativă, care se realizează în acelaşi timp prin gest şi prin cuvînt).

Este fenomenul de *autosincronizare*, în opoziţie cu *intersincronizarea*, prin care se armonizează diversele comportamente produse simultan, sau aproape simultan de acelaşi interactant (surîsul unui locutor, care este asociat cu o privire fatică, ori cel al interlocutorului, care este însoţit de o mişcare a capului şi de un element de reglare verbal).

Unele comportamente non-verbale pot fi considerate chiar *condiţii de posibilitate* ale interacţiunii, adică ele asigură deschiderea, continuarea, sau încetarea acesteia. Faptele cele mai pertinente la acest nivel sînt distanţa proxemică, orientarea corpului, privirea etc.

Şi în *structurarea* interacţiunii, unităţile paraverbale şi non-verbale au un rol interpretant. Identificarea schemelor participative, a organizării interne a grupelor interacţionale, păstrarea alternanţei luărilor de cuvînt şi organizarea conversaţiei în structuri ierarhice se fac, la acest nivel, prin elemente care marchează direcţia privirilor, precum şi configuraţia proxemică şi posturală, sau prin elemente prozodice particulare.

Nu în ultimul rînd, şi *conţinutul* interacţiunii este determinat în diferite moduri de către materialul *verbal* şi de cel *non-verbal*.

La nivel *sintactic*, incidentele sînt reperabile, în limbajul oral, pe baze prozodice. La nivel *semantic*, omofoniile sînt înlăturate în discurs, prin prozodie (respectiv prin melodie, intensitate etc.).

În spaţiul dintre *semantic* şi *pragmatic*, aceste unităţi non-verbale şi paravebale sînt direct implicate în fenomenele de modalizare, cum ar fi atitudinea enunţătorului faţă de propriul enunţ (de distanţă sau de adeziune, de seriozitate, de glumă sau de sarcasm), sau faţă de enunţul celuilalt (de acord total sau parţial, de dezacord sau de neînţelegere).

Prin fenomenele de modalizare, şi profesorul, şi elevul îşi înscriu conţinuturile în „perspective“ particulare. Acestea din urmă ţin de posibil,

Scanned with OKEN Scanner

de dorință, necesar, facultativ, imaginar, siguranță etc., arii de înscriere a conținuturilor care sînt frecvent întîlnite și folosite în ora de curs.

Modalizarea [3] poate fi percepută ca un mod de înscriere a interactanților în producțiile lor lingvistice (langajiere).

Modalizările provin din registrul eufemismului, din cel al atenuării, al discursului precaut, al fineței, al lexicalizării prudente, al actelor indirecte, al justificărilor, al autocorectărilor.

În interacțiune, automat asistăm la o creștere a gradului de autoimplicare subiectivă sau de implicare a partenerului. Aceste fenomene, numite *tensiuni*, se manifestă prin registrul hiperbolei, prin cel al lexicalizării marcate și pitorești, sau prin cel al actelor directe.

Tensiunea și modalizarea sînt mișcări interacționale extreme, care se echilibrează simetric-sincron în interacțiunea cu dominanta cooperativă, iar în cea cu dominanta competitivă (adică dezbaterea) echilibrarea este asincronă [4]. Dimensiunile cooperativă și competitivă caracterizează în mod special interacțiunea didactică.

Pragmatic vorbind, elementele paraverbale și non-verbale determină realizarea actelor de limbaj, chiar a celor directe. De exemplu, întrebarea nu este marcată ca atare în oral, decît prin prozodie.

Simultan cu semnalarea proprietăților individuale ale participanților, datele paraverbale și non-verbale determină relația lor mutuală, respectiv judecata și sentimentele pe care locutorul le are față de interlocutor (poți fi iritat de o anumită voce, de un fizic, după cum poți fi sedus de ele), dar și indicații despre starea relației interpersonale.

Ținînd cont de cele de mai sus, vom accepta definiția *interacțiunii*, așa cum este ea propusă de Catherine Kerbrat - Orecchioni: drept *„proces prin care doi sau mai mulți actori co-orientați, urmînd secvențe de comportament orientate spre un țel, își transmit informația într-un mod contingent, datorită configurațiilor de semne multicanal"*. Într-o formulare mai simplă, vom admite, o dată cu autoarea, că *„vorbim cu organele vocale, dar conversăm cu tot corpul"* [5].

---

[3] Robert Vion, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Éditions „Hachette", Paris, 1992, p. 188

[4] *Ibidem*, p. 110

[5] Catherine - Kerbrat Orecchioni, *Les interactions verbales*, vol. 1, Éditions „Armand Colin", Paris, 1990, pp. 150, 152

Scanned with OKEN Scanner

7.1. TAXEMELE VERBALE LA NIVELUL STRUCTURII INTERACȚIUNII

Taxemele verbale se pot localiza oriunde în interacțiunea didactică. Ele au implicații: ☞ (1) la nivelul *structurii* interacțiunii (influențînd organizarea alternanței luărilor de cuvînt şi funcționarea luărilor de cuvînt); ☞ (2) la nivelul *conținutului* interacțiunii (prin teme şi subteme, opinii, acte de vorbire etc.).

În determinarea raportului de locuri, se apreciază mărimea spațiului discursiv (adică timpul şi volumul vorbirii) şi se stabileşte locul dominant. În interacțiunea didactică, profesorul ocupă *locul dominant*, pentru că el vorbeşte (mai mult, cantitativ şi calitativ) şi mai mult timp.

Există, totuşi, tipuri particulare de interacțiuni, în care nu cel care deține spațiul discursiv cel mai extins ocupă şi locul dominant, ci acela căruia tăcerea îi asigură superioritatea interacțională. De exemplu, în fragmentul *„Le Petit Prince en visite chez le businessman"* [6], *businessman*-ul acaparează întreaga conversație. Deşi aparent el „posedă" conversația (vorbeşte mai mult ca Micul Prinț), acest lucru este de formă, pentru că Micul Prinț ocupă locul dominant (el pune întrebările).

În interacțiunea didactică, intervin taxeme diverse care pot afecta alternanța luărilor de cuvînt. Cele mai cunoscute fapte taxematice din această categorie sînt *întreruperea* şi *intruziunea*. Întreruperea este un taxem prin care *„L_2"* ia cuvîntul fără ca *„L_1"* să-l fi terminat pe al său.

Studii destinate acestei probleme [7] au demonstrat că întreruperea are ca tendință taxematică generală exprimarea unei poziții înalte, sau dominante, stabilind o corelație între întrerupere şi dominanță.

Totuşi, în interacțiunea didactică, această corelație dintre întrerupere şi dominanță este mult mai slabă, pentru că *elevul*, cînd întrerupe, o

---

[6] Antoine de Saint - Exupery, *Le Petit Prince*, Éditions „Gallimard", Paris, 1993

[7] J. A. Goldberg, *Interrupting the Discourse on Interruptions*, „Journal of Pragmatics", 1990; N. Ferguson, *Simultaneous Speech, Interruptions and Dominance*, „British Journal of Sociology and Clinical Psychology", 1977; M. McLaughlin, *How Talk is Organized*, Sage Publications, Beverly Hills / London / New Delhi, 1984; citați de: Catherine - Kerbrat Orecchioni, *op. cit.*, vol. 2, Éditions „Armand Colin", Paris, 1990, p. 88

Scanned with OKEN Scanner

face dintr-un interes entuziast, respectiv din dorința de a se implica activ în discurs, ceea ce ne face să credem că *întreruperile* au un caracter multifuncțional, în cazul nostru ele exprimînd nu conflictul, ci cooperarea.

Intruziunea se produce cînd „L_2" (adică *elevul*) ia cuvîntul fără ca acesta să-i fi fost atribuit, fie pentru că „L_1" (respectiv *profesorul*) a numit pe altcineva, fie pentru că, prin statut, elevul nu are dreptul să vorbească în acel moment.

Pentru că activitatea interacțională (şi mai ales cea didactică) nu este numai o înşiruire de luări de cuvînt, ci se prezintă şi ca o organizare ierarhică de unități de ranguri diferite încastrate unele în altele, la acest nivel ne interesează care sînt taxemele ce îi caracterizează pe participanți şi, mai ales, cine este responsabil de mînuirea dialogului, de *deschiderea* şi *închiderea* diferitelor unități conversaționale.

Privilegiul deschiderii schimbului (sau a dialogului) revine locului dominant, deci *profesorului*, el fiind cel care controlează conversația. În demersul de construire a relației interpersonale, atenția profesorului trebuie să se concentreze asupra responsabilităților structurării conversației, care ar trebui să fie în mod egal repartizate şi să aibă grijă să nu se producă o „specializare" netă a „rolurilor", adică unii dintre elevi să fie totdeauna inițiatorii tuturor intervențiilor, iar alții să fie cantonați într-o atitudine de *intervenție reactivă*, sau „*vorbire în contrapunct*"[8].

Acelaşi loc dominant îl ocupă cel care *închide* schimbul interacțional (adică *profesorul*), el are „ultimul cuvînt". În comunicarea didactică, *profesorul* deschide şi închide lecția, dar şi fiecare schimb care o compune, lecția fiind structurată pe modelul *întrebare* („*P*") - *răspuns* („*E*") - *evaluare* („*P*"). Problema esențială nu este aceea de a avea inițiativa, sau de a deschide interacțiunea, ci ca aceasta să *reuşească*.

Deoarece, de multe ori, *profesorul* încearcă să relanseze conversația şi să dea cuvîntul unui *elev* sau altuia, fără ca acesta din urmă să se implice în interacțiune, fie dintr-o stare de apatie, fie din rea-voință, fie din multe alte cauze, Robert Bouchard[9] denumeşte situația mai sus men-

---

[8] Cf.: C. Maury - Rouan, *Féminin - masculin: rôles, places et pouvoirs*, communication au colloque „L'analyse des interactions", La Baume les Aix, 12 - 14 sept. 1991

[9] Robert Bouchard, *La conversation – palimpseste*, în: Jacques Cosnier et all, *Echanges sur la conversation*, Éditions du Centre National de Recherches Scientifiques, Paris, 1988, pp. 105 - 121

Scanned with OKEN Scanner

ționată „*conflict de structurare*", iar ea poate reprezenta (și chiar reprezintă) un mod conflictual în care se poate efectua co-edificarea intervențiilor și schimburilor interacțiunii.

Se întîmplă, în acest caz, următorul fenomen: proiectul inițial al *profesorului* se poate modifica oricînd, pe parcursul interacțiunii, prin propria sa acțiune, sau prin intervenția *elevului*.

Aprecierea că schimbul este complet din punct de vedere interactiv este făcută de *profesor*, sau de *elev*. Ea nu poate fi definită *a priori* și, de cele mai multe ori, *elevul* este acela care judecă dacă schimbul este complet din punct de vedere interactiv, sau nu.

Acesta poate, astfel, să transforme o propoziție de închidere de schimb într-un semnal de reglare a intervenției următoare, poate să răstoarne ordinea rezoluție-închidere a schimbului etc.

Există, fără îndoială, diferite posibilități de depășire a acestor „negocieri" de structurare care pot sfîrși printr-un dezacord explicit, printr-un acord explicit sau, mai rar, prin niciunul din ele.

7.2. TAXEMELE LA NIVELUL CONȚINUTULUI INTERACȚIUNII

Conținutul, sau tema abordată în cadrul interacțiunii are o valoare taxemică la nivel de secvență. Tema are o funcție structurantă în secvență, iar în același timp, tematica poate fi introdusă și închisă de oricare dintre participanți. Pe de altă parte, este clar că, de obicei, *profesorul* domină organizarea tematică a interacțiunii și, deci, ocupă *locul dominant*.

Profesorul inițiază tematica lecției dintr-un domeniu care îi este favorabil și care aparține „teritoriului său conversațional", domeniului competenței sale, sau al centrelor sale de interes.

Se întîmplă, uneori, ca inițiativa unei tematici care este favorabilă *profesorului* (cum este firesc) să se dovedească favorabilă și *elevului*. În acest caz, destul de rar, într-adevăr (regăsit mai ales în conversațiile dintre adult și copil), *profesorul* se deposedează de *locul dominant* în favoarea *elevului*. El acceptă *locul dominat* fie din amabilitate, fie din necesitate pedagogică, fie din curiozitate, fie că într-adevăr este „depă-

Scanned with OKEN Scanner

şit" de *elev*. De exemplu, muzica *rapp* şi *dance* constituie un subiect care poate depăşi domeniul de competenţă al *profesorului* [10].

Taxemele la nivelul conţinutului interacţiunii apar şi în procesul de negociere a sensului, respectiv în procesul de interpretare a conţinuturilor implicite, care sînt adesea imprecise şi precare.

Astfel, cel care impune celuilalt propriul vocabular, precum şi analiza şi interpretarea proprie a referentului, a cuvintelor şi a enunţurilor, va avea *locul dominant* (adică *profesorul*).

Semnalăm prezenţa în interacţiunea didactică, a unui tip particular de intervenţie, numită *„suflat"*: *„L_2 suflă lui L_1 o expresie care i se pare potrivită să completeze «o lacună» apărută în discursul lui L_1, sau să aibă forma unei expresii adăugate, ori corective"* [11].

Dacă ajutorul lui „L_2" este acceptat de „L_1", atunci primul se află în poziţie înaltă. Este o poziţie „dominantă" *riscantă* (deoarece se poate întîmpla ca sugestia terminologică a lui „L_2" să eşueze) şi *atenuată*, pentru că discursul lui „L_2" este umbrit de discursul lui „L_1", „L_2" neimpunîndu-şi, cu adevărat, discursul său.

Pentru determinarea raportului de locuri, valoare taxemică pot avea şi *confruntările de opinii*. De exemplu, „L_1" lansează o opinie despre un lucru, cu care „L_2" poate fi de acord sau nu. În primul caz, apare un consens între cei doi, fapt care poate să-l acuze pe „L_2" de mimetism, sau lipsă de personalitate. În al doilea caz, dacă „L_2" contestă opinia lui „L_1", devine ocupant al poziţiei dominante. Contestarea opiniei devine, cîteodată, refuzul răutăcios, sau disprețuitor al opiniei celuilalt şi apare nevoia „reparării feţei" acestuia, prin expresii de tipul *„scuzaţi-mă, îmi pare rău dar nu sînt de acord cu dumneavoastră, deoarece ..."*.

7.3. *TAXEMELE LA NIVELUL DIVERSELOR ACTE DE LIMBAJ*

Modul în care sînt distribuite actele de vorbire realizate în cadrul interacţiunii didactice ne asigură informaţii bogate şi extrem de interesante despre raportul de locuri dintre interactanţi.

---

[10] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *La mise en places*, în volumul: *Décrire la conversation*, Presses Universitaires de Lyon, 1991, p. 331

[11] *Ibidem*, p. 332

Scanned with OKEN Scanner

În literatura de specialitate [12], valoarea taxemică a actelor de vorbire este pusă în corelaţie cu funcţionarea lor după o seamă de principii.

În acord cu specialiştii din domeniu, vom considera *taxem* (sau *marcator*) *al poziţiei dominante* (*înalte*) actul de vorbire care reprezintă o ameninţare posibilă pentru una sau / şi alta din „feţele" destinatarului (pentru faţa negativă: ordin, interdicţie, sugestie, sfat şi toată gama actelor directive care sînt în acelaşi timp tot atîtea „incursiuni teritoriale" [13], iar pentru faţa pozitivă: critică, dezacorduri, reproşuri etc.).

Pe de altă parte, vom considera *taxem al poziţiei dominate* (sau *joase*) orice act de limbaj care constituie o ameninţare pentru una sau / şi alta dintre feţele celui care produce actul în cauză (pentru *faţa negativă*: promisiunea şi alte acte „promisive", aşa cum le numesc John Langshaw Austin şi John Rogers Searle, iar pentru *faţa pozitivă*: actele de mulţumire, de scuză, de autocritică, de autoacuzare şi celelalte aşa-zise comportamente auto-degradante).

Faptul că actele de limbaj indirecte pot avea valori ilocuţionare multiple şi suprapuse face, însă, dificilă şi delicată manipularea statutului lor taxemic în stabilirea raportului de locuri.

Este posibilă, aşadar, o *ierarhizare* a valorilor taxemice în procesul de co-edificare a raportului de locuri. Această valoare este variabilă, în funcţie de contextul situaţional şi instituţional. De exemplu, actul de a *întreba* este considerat un taxem al poziţiei dominante, dacă avem în vedere faptul că asigură organizarea şi mînuirea interacţiunii, permiţînd construirea intervenţiilor iniţiative ale schimbului.

Dacă avem în vedere, însă, valoarea „întrebării" în raport cu sistemul *feţelor*, ne dăm seama uşor că „întrebarea" este o „violare" teritorială, sau o ameninţare pentru faţa negativă a celui întrebat: *„orice întrebare este considerată ca un atac asupra celui căruia îi este adresată, în acest caz, cel întrebat trebuind să răspundă în cadrul sin-*

---

[12] A se vedea, în acest sens, John Rogers Searle, *Les actes de langage*, „Hermann", Paris, 1972; *Idem*, *Sens et expression, le sens commun*, „Minuit", Paris, 1982; John Langshaw Austin, *Quand dire c'est faire*, Édition du Seuil, Paris, 1970; Daniel Vanderveken, *Les actes de discours. Essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*, „Pierre Mardaga", Bruxelles, 1988. Cf. Petru Ioan, *Adevăr şi performanţă. Pretexte şi contexte semio-logice*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1987, cap. 4; Adriana - Gertruda Romedea, *Actele de discurs: o perspectivă semiotică*, Editura „Ştefan Lupaşcu", Iaşi, 1999

[13] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit.*, p. 339

Scanned with OKEN Scanner

tactic ce îi este impus. În afară de aceasta, o întrebare presupune ca cel care o pune să fie îndrituit s-o facă" [14].

Ar trebui să diferenţiem *tipurile de întrebări*, pentru a putea stabili valoarea lor taxemică. Această diferenţiere depinde de obiectivul lor şi de cadrul instituţional. În dispozitivul interacţional didactic, dreptul de a pune întrebarea poate conferi poziţia dominantă (sau înaltă), dar şi invers. Erving Goffman consideră întrebarea ca fiind o *„rugăminte pentru a da o informaţie"*. Cînd adresezi o întrebare, te supui celuilalt, pe care îl consideri superior din punctul de vedere al cunoştinţelor, oferindu-i, astfel, posibilitatea să aducă materia conversaţională şi, prin urmare, să „cîştige" teren, ocupînd locul dominant.

Tendinţele taxemice despre care am vorbit mai sus depind de cine întreabă pe cine, despre ce, în ce scop, în ce termeni etc. În interacţiunea didactică, în care structura instituţională este rigidă şi asimetrică, dreptul de a pretinde un răspuns şi datoria de a răspunde aparţin destul de clar locului dominant şi, respectiv, celui dominat. Actele de vorbire al căror statut taxemic este mai puţin clar şi mai dependent de context sînt *întrebarea* şi *aserţiunea*. D. E. Allen şi R. F. Guy [15], respectiv B. Zimmerman [16] susţin, de altfel, afirmaţia conform căreia, cu cît numărul aserţiunilor este mai ridicat în raport cu cel al întrebărilor, cu atît cel care produce aceste acte (de afirmare) se află în poziţie dominantă.

Este evident că se întîmplă aşa în cazul în care aserţiunile ocupă terenul conversaţional, impun punctul de vedere al responsabilului acestor aserţiuni şi îl plasează pe locul dominant.

Jocul taxemelor în interacţiunea didactică poate să modifice inegalităţile impuse de instituţie, după cum poate genera şi inegalităţi pînă atunci inexistente. În clasă (context eminamente inegal) se poate observa fie respectul absolut al locurilor predeterminate instituţional, fie cazul în care cel care ocupă locul dominant (adică *profesorul*) refuză locul (în cazul adoptării unei identităţi fictive) care îi este destinat de instituţie şi încear-

---

[14] Claudine Dannequin, *Prise de parole et pouvoir de la parole chez des enfants de 5 - 6 ans, au cours d'une discussion*, „Études de linguistique appliquée", nr. 46, Paris, p. 111

[15] D. E. Allen, R. F. Guy, *Conversational Analysis: The Sociology of Talk*, „La Haye", Mouton, 1974

[16] B. Zimmerman, *Logiques de compétences et dialogue social*, în: „Travail et emploi", nr. 84, 2000, pp. 5 - 18

Scanned with OKEN Scanner

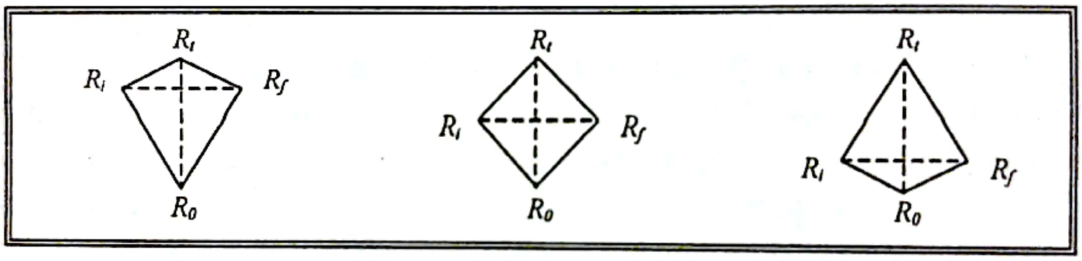
că să reechilibreze raportul de locuri, cedînd partenerului (respectiv *elevului*) o parte din poziția lui dominantă.

Se mai poate întîmpla ca ocupantul locului dominat instituțional să producă un marcator (sau un taxem) al poziției înalte.

Un astfel de comportament (de obrăznicie, sau de nesubordonare) apare în situațiile de contact cînd non-nativul respinge corectura propusă de elev (etero-corectura fiind mai ușor acceptată și mai puțin ofensatoare în situațiile de contact, decît între locutorii nativi).

În concluzie, este de la sine înțeles că, în interacțiunea discursivă de tip didactic, *profesorul* ocupă poziția dominantă, pe toate planurile avute în vedere: dominanță cantitativă, de conținut și interacțională (structurarea schimbului, gestionarea luărilor de cuvînt etc.).

Această situație de asimetrie și inegalitate este acceptată în mod liber de cei doi protagoniști ai intervenției, pentru simplul motiv că ea este prevăzută în contractul didactic de comunicare care îi unește.



60°. Interacțiunea didactică, în chip de situație mediană între extremele reprezentate prin argumentare *și* demonstrație

Pe de altă parte, trebuie reținută poziția mediană a unei astfel de interacțiuni, față de ceea ce Albert Morf și Jean - Blaise Grize [17] numesc *intervenție de tip demonstrativ* (aproape exclusiv monologală) și *intervenție de tip argumentativ* (în mod preeminent persuasivă).

[17] Albert Morf (avec la collaboration de Jean - Blaise Grize), *Les stratégies d'intervention cognitive. Éléments d'une théorie générale*, în: Jean - Blaise Grize (éditeur), *Recherches sur le discours et l'argumentation*, Genève, 1974, pp. 137 sqq. Cf.: Petru Ioan, *Logică și metalogică. Incursiuni și noi contururi*, Editura „Junimea" (colecția „Humanitas"), Iași, 1983, pp. 122 - 128. În cazul în care „R_0" este cunoștința pe care *interveniențul* o are despre obiectul intervenției sale asupra interlocutorului, „R_i" este cunoștința inițială pe care interveniențul i-o atribuie interlocutorului, „R_f" este cunoștința finală pe care interveniențul urmărește să i-o inculce interlocutorului, iar „R_t" este cunoștința în transformare a interlocutorului, ca urmare a interacțiunii discursive la care este antrenat, cele trei demersuri – *demonstrația*, intervenția *didactică* și intervenția *argumentativă* – se raportează între ele după cum rezultă din schema reprodusă.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Încercarea noastră de analiză a funcționării discursului specializat este urmarea unor preocupări mai vechi, care vizau discursul din domeniul energetic, şi anume tehnici de predare / învățare a vocabularului de specialitate în cazul elevilor din clasele IX - XII.

Am considerat necesar, pentru început, să amintim principalele orientări în analiza „text-discursului", precum şi încercările de clasificare şi tipologizare a acestuia. Pentru ilustrarea aplicațiilor teoriei, am urmărit dinamica funcționării discursului în practica didactică.

Plecînd de la realitatea că discursul specializat este centrat pe *tipul de discurs*, în timp ce discursul de specialitate se referă la un anumit *domeniu*, am considerat discursul didactic ca pe un discurs de specialitate ce este, în acelaşi timp, şi foarte specializat.

Avînd în vedere direcțiile teoriilor pragmatice actuale, ne-a preocupat faptul că o mare parte din activitatea comunicativă constă în situarea vorbirii proprii *vis-à-vis* de vorbirea *celuilalt* şi că sensul enunțurilor depinde, în mare măsură, de poziția lor în interiorul unei conversații.

Analiza structurii *conversațiilor* şi, în general, a *interacțiunilor* care sînt proprii discursului în clasa de predare / învățare a unei limbi străine a însemnat pentru noi o posibilitate de a desluşi un numitor comun al cercetărilor privind *analiza discursului* şi *analiza conversațională* (prima de obediență lingvistică, iar a doua de factură sociologică), dar şi a investigațiilor referitoare la *analiza discursului de transmitere de cunoştințe*, cu tentă preponderent-didactică.

În demersul nostru, ne-am confruntat cu o bibliografie impresionantă şi, de aceea, ne-a fost destul de greu să ajungem la nişte concluzii nete, cvasi-unanim acceptabile, privitoare la problema avută în vedere.

Ceea ce putem, totuşi, să afirmăm, menținîndu-ne în sfera formațiilor discursive, este că materializarea activității langajiere este *textul*; el reprezintă *forma comunicativă* care mediatizează o activitate nelangajieră. O dată cu forma comunicativă, cel care produce textul

Scanned with OKEN Scanner

trebuie să aleagă tipul de discurs (forma lingvistică) cu cea mai mare adecvare la conținutul tematic al mesajului pe care-l transmite, la situația de comunicare în care se află, ori la scopul urmărit și la interlocutorul, sau la interlocutorii pe care și-i asigură.

Textul, ca produs al unei interacțiuni sociale, este strîns legat de caracteristicile formației socio-discursive care l-a generat și ale cărei semnificații el le vehiculează: *„fiecare sferă de utilizare a limbii elaborează tipurile sale, relativ stabile, de enunțuri"* [1].

Prin urmare, putem afirma că *formația discursivă*, în contextul clasei de limbă străină, se constituie în punctul de articulare a unor discursuri eterogene, care se suprapun și se întrepătrund: ☞ (1) discursuri *instrucționale* (de *prescriere*), care includ elemente metacomunicative ce însoțesc activitatea elevului și prin care acestuia îi este indicat ceea ce trebuie să facă – operații discursive de îndrumare, instrucțiuni, remedieri etc.; ☞ (2) discursuri *metalingvistice* – activități care se traduc prin parafraze, reformulări, definiții, repetiții, reluări, explicații etc.; ☞ (3) discursuri *ficționale*, în condițiile în care clasa este un loc al virtualității în care se realizează (imaginar) tot felul de situații în care s-ar putea folosi limba; ☞ (4) discursuri *personale*, în care utilizarea *eu*-lui transpare din „rolurile" asigurate de cadrul instituțional și asumate de participanți; ☞ (5) discursuri *de învățare*, constituite din fragmente care dovedesc o activitate cognitivă, care se materializează în erori, reluări, reformulări, ezitări etc.

În capitolele destinate structurii externe și interne a interacțiunilor discursive, construirii relației interpersonale și interacțiunii discursive cu dominantă verbală, am reliefat faptul că regulile de comunicare în practica didactică sînt efectiv diferite de cele ale comunicării obișnuite.

Totuși, nu *totul* este *diferit* într-un context educativ. Interacțiunea în clasă se construiește pe modelul experienței de viață a unui grup, experiență care, în afară de integrarea rolurilor și a sarcinilor de îndeplinit în cursul interacțiunii, își are sursa în crîmpeiele din viață evocate, în evenimente din afara clasei, în menționarea unora „în altă parte", tocmai pentru a atinge mai repede și mai eficient scopul interacțiunii.

---

[1] Jean - Paul Bronckart et c-ie, *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Delachaux - Niestle Editeurs, Neuchâtel, Paris, 1985

Scanned with OKEN Scanner

Dacă, aşa cum spune Mihail Bahtin, *„interacţiunea verbală constituie realitatea fundamentală a limbii"*, atunci este neîndoielnic că, în momentul în care autorul / locutorul începe producerea / scrierea textului său, el are, deja, răspunsul la întrebările: *de ce ?, pentru ce ?, cum ?*

Altfel spus, iniţiatorul secvenţei discursive şi-a stabilit, deja, scopul ori scopurile pe care vrea să le realizeze la sfîrşitul activităţii sale langajiere, şi-a format o reprezentare socială despre interlocutorul său şi a pus la punct o strategie proprie, adecvată atingerii scopului vizat.

Abordarea discursului didactic prin prisma teoriei interacţiunilor ne poate oferi, pentru o aprofundare viitoare, mai multe deschideri.

O primă perspectivă ar fi aceea a studierii *modului de integrare a regulilor interacţionale*, care nu sînt cele ale culturii materne, în gestionarea interacţiunii în clasa de predare / învăţare a unei limbi străine.

O altă pistă ar putea să o constituie *teoriile despre cunoaştere*, respectiv *teoria despre prototipuri şi stereotipuri*, care au ca punct de sprijin secvenţele explicative ale profesorilor, secvenţe care folosesc scenarii bazate pe o cunoaştere a situaţiilor înscrise în memorie, pentru justificarea unui comportament verbal, a unei expresii etc.

Am putea să ne axăm şi pe *perspectiva pragmatică* a unei astfel de cercetări. Se ştie că este imposibil să clasificăm anumite expresii fără să facem referire la context, sau fără să apelăm la enunţuri metapragmatice.

În aceeaşi ordine de idei, am putea urmări *un domeniu*, adesea ocolit, *cel afectiv*: vorbirea în public, mascarea emoţiilor, evitarea tracului etc., stări care, din punct de vedere lingvistic, sînt greu de reperat în discurs, dar de care nu putem face abstracţie.

De altfel, cine ne poate asigura că, în interacţiunea faţă în faţă, deci şi în cazul confruntărilor din scenariul didactic de fiecare zi, nu intervin emoţiile, care influenţează şi ele schimburile verbale ?

Ne-am propus ca demersul nostru să aibă o finalitate în posibilitatea de a folosi teoria privitoare la funcţionarea discursului specializat într-o activitate practică: evaluarea competenţei comunicative a unui locutor (non-nativ), din punct de vedere interacţional.

Viziunea interacţională ne-a fost impusă de o realitate evidentă, şi anume: competenţa nu este un „dat", ea este o succesiune de stări intermediare imperfecte şi în continuă evoluţie, în conformitate cu necesitatea şi permanenţa sarcinilor de îndeplinit.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru a defini competența comunicativă a unui locutor, ar fi necesară o gramatică a conversațiilor, a discursurilor în general.

Opțiunea lingvistică tradițională care înseamnă învățarea unei anumite limbi, ipotetic-pure, este importantă pentru evidențierea sistemelor de reguli, dar ea exclude ceea ce este esențial în performanțele cotidiene ale locutorilor şi, mai ales, ocoleşte, sau ignoră pur şi simplu analiza şi descrierea discursurilor şi a conversațiilor obişnuite.

Astfel, competența de comunicare devine un cîmp de investigare interesant şi în continuă evoluție, atît pentru lingvişti, cît şi pentru didacticieni, logicieni, semioticieni şi alte categorii de specialişti.

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE

ADAM, Jean - Michel:
- *Eléments de linguistique textuelle*, „Pierre Mardaga", Liège, Bruxelles, 1990
- *L'argumentation dans le dialogue*, „Langue française", nr. 112
- *Les textes: types et prototypes*, Les Éditions „Nathan", Paris, 1992
- *Linguistique et discours littéraire. Théorie et pratique des textes*, Librairie „Larousse", Paris, 1975
- *Quels types de textes ?*, „Le français dans le monde", nr. 192, Paris, 1985
- *Textualité et séquentialité: l'exemple de la description*, „Langue française", nr. 74, Paris, 1987
- *Types de séquences textuelles élémentaires*, „Pratiques", nr. 56, Paris, 1987
- *Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent* de *et* comment *faire*, în „Langages", Paris, martie 2001

ALBER, Jean - Luc; Bernard Py:
- *Interlangue et conversation exolingue*, în: „Cahiers du département des langues et des sciences du langage", Université de Lausanne, 1985

ALBER, Jean - Luc; Bernard Py:
- *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation*, „Études de linguistique appliquée", nr. 61, Paris, 1986

ALBERT, Marie - Claude:
- *Evaluer les productions écrites des apprenants*, L. F. D. M., nr. 229, 1998

ANDRÉ - LAROCHEBOUVY, Danielle:
- *Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*, „Didier", Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français, Paris, 1984

ANSCOMBRE, Jean - Claude; Oswald Ducrot:
- *L'argumentation dans la langue*, Les Éditions „Pierre Mardaga", Bruxelles, 1983

ANSCOMBRE, Jean - Claude:
- *De l'énonciation au lexique: mention, citativité, délocutivité*, în „Langages", nr. 80, Paris, décembre 1985

ANZIEU, Didier; J. Y. Martin:
- *La dynamique des groupes restreints*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968

ARDITTY, Jo; Marie Thérèse Vasseur:
- *Interaction et langue etrangère*, „Langages", nr. 134, Paris, 1999

AUSTIN, John Langshaw:
- *Quand dire c'est faire*, Édition du Seuil, Paris, 1970

BAHTIN, Mihail:
- *Esthétique de la création verbale*, Les Éditions „Gallimard", Paris, 1984
- *Le marxisme et la philosophie du langage*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1977; première édition sous le nom de Volochinov, Leningrad, 1929
- *La structure de l'énoncé*, în: Tzvetan Todorov, *Le principe dialogique*, Les Éditions du Seuil, Paris, 1984

BANGE, Pierre:
- *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, „Didier", Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français, Paris, 1992

BARTHES, Roland:
- *L'Aventure sémiologique*, Les Éditions du Seuil, Paris, 1985

Scanned with OKEN Scanner

BAYLON, Christian; Paul Fabre:
– *Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*, Les Éditions „Nathan", Paris, 1975

BAYLON, Christian; Xavier Mignot:
– *La communication*, Les Éditions „Nathan", Paris, 1994

BEELS, C. Christian:
– *Entretien avec Gregory Bateson*, în volumul: *La nouvelle communication*, Les Éditions du Seuil, Paris, 1981

BENVENISTE, Émile:
– *De la subjectivité dans le langage*, în: *Problèmes de linguistique générale*, vol. I - II, Les Éditions „Gallimard", Paris, 1966; 1974
– *L'appareil formel de l'énonciation*, în: *Problèmes de linguistique générale*, volume II, Les Éditions „Gallimard", Paris, 1974
– *Problèmes de linguistique générale*, vol. I, Les Éditions „Gallimard", Paris, 1966

BERNARD, Victorri; Cathérine Fuchs,:
– *La polysémie. Construction dynamique du sens*, Éditions „Hermès", Paris, 1996

BERRENDONNER, Alain:
– *Discours normatif* versus *discours didactique*, în „Études de linguistique appliquée", nr. 61, „Didier Erudition", Paris, 1986

BLANCHET, Alain:
– *Dire et faire dire. L'entretien*, Les Éditions „Armand Colin", Paris, 1991

BOLTANSKI, Luc; Pascale Maldidier:
– *Carrière scientifique, morale scientifique et vulgarisation*, „Information sur les sciences sociales", 9 (3), Paris, 1970

BOREL, Marie - Jeanne:
– *Argumentation et schématisation*, în: Marie - Jeanne Borel, Jean - Blaise Grize, Dénis Miéville, *Essai de logique naturelle*, Les Éditions „Peter Lang", Berne, Frankfurt am Maine, New York, 1983

BOTEZ, Aurora; Mariana Ciurel; Felicia Mihai:
– *Limba franceză. Manual pentru anul V de studiu*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983

BOUCHARD, Robert:
– *La conversation – palimpseste*, în Jacques Cosnier et all, *Echanges sur la conversation*, Les Éditions du C. N. R. S., Paris, 1988, pp. 105 - 121
– *Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle*, „Langue française", nr. 112, Paris, 1996

BOURDIEU, Pierre:
– *Homo Academicus*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1977

BRASSAC, Christian:
– *Analyse des conversations et théorie des actes de langage*, în „Cahiers de linguistique française", nr. 13, 1992

BRONCKART, Jean - Paul:
– *Activité langagière, textes et discours*, „Delachaux et Niestle", Lausanne, 1997

BROUSSEAU, Guy:
– *Études en didactique des mathématiques*, I. R. E. M., Université de Bordeaux, I, 1987
– *Le contrat didactique: le milieu*, în: „R. D. M.", vol. 9 / 3, Les Éditions „La Pensée Sauvage", Grenoble, 1990

CAILLOIS, Roger:
– *Les jeux et les hommes*, Les Éditions „Gallimard", Paris, 1967

Scanned with OKEN Scanner

CAPLOW, T.:
– *Deux contre un. Les coalitions dans les triades*, E. S. F., Paris, 1984
CAPLOW, T.; R. J. McGee:
– *The Academic Marketplace*, New York, 1958
CARPOV, Maria:
– *Introducere la semiologia literaturii*, Editura „Univers", Bucureşti, 1978
– *Posés et présuposés du texte et de la lecture*, în „Code / Kodicas", 1982
– *Captarea sensurilor: coordonate analitice*, Editura „Eminescu", Bucureşti, 1987
– *Prin text, dincolo de text*, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi, 1999
CARPOV, Maria; Petru Ioan (coord.):
– *Raţionalitate şi discurs*, vol. II, Universitatea „Al. I. Cuza", Iaşi, 1983
CERTEAU, Michel de:
– *L'écriture de l'histoire*, Les Éditions „Gallimard", Paris, 1975
CHARAUDEAU, Patrick:
– *De l'analyse sémio-linguistique et de ses incidences dans la pédagogie du français*, „I. N. R. P.", nr. 51, 1979
– *Eléments de semio-linguistique*, Les Éditions „Hachette", Paris, 1985
– *Grammaire du sens et de l'expression*, Les Éditions „Hachette", Paris, 1992
– *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*, Éditions „Hachette", Paris, 1983
– *Catégories de langue, catégories de discours et communication*, în vol. *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, „Actes du Colloqe en Sorbonne", Les Éditions „Peter Lang", Berne, 1992
CHAROLLES, Michel:
– *Les plans d'organisation du discours et leur interaction*, în vol.: *Parcours linguistique de discours spécialisés*, Les Éditions „Peter Lang", Berne, 1992
CHOMSKI, Noam:
– *Questions de sémantique*, trad. de l'anglais de B. Cerquiglini, Les Éditions du Seuil, Paris, 1975
CICUREL, Francine:
– *Le discours en classe de langue*, „Études de linguistique appliquée", nr. 61, Paris, 1986
– *Marques et traces de la position de l'autre*, în volumul: *Discours d'enseignement et discours médiatiques – pour une recherches de la didacticité*, „Les carnets du Centre de recherche sur la didacticité des discours ordinaires", nr. 2, Paris, 1992
COLLETTA, J. M.:
– *Identité et légitimité discursives dans des intéractions au tribunal*, în vol.: *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Les Éditions „Peter Lang", Berne, 1992
COQUET, Jean - Claude:
– *L'implicite de l'énonciation*, „Langages", nr. 70, Paris, juin 1983
CORNILESCU, Alexandra, Dumitru Chiţoran:
– *Theory of Speech Acts*, Editura Fundaţiei „Chemarea", Iaşi, 1994
COSNIER, Jacques:
– *Ethologie du dialogue*, în vol.: *Décrire la conversation*, P. U. de Lyon, 1987
COSNIER, Jacques; Antoine Brossard:
– *La communication non-verbale*, „Delachaux et Niestlé", Neuchâtel, Paris, 1984
COŞERIU, Eugeniu:
– *Gramática, semántica universales*, Madrid, 1978
COTEANU, Ion:
– *Stilistica funcţională a limbii române*, II, Editura Academiei, Bucureşti, 1985
COULON A.:
– *L'ethnométhodologie. Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992

Scanned with OKEN Scanner

STEINBERG - JAKOBOVITZ (eds.):
– *Semantics. An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*, Cambridge University Press, 1971

STRAWSON, Peter Frederik:
– *Études de logique et de linguistique*, Les Éditions du Seuil, Paris, 1973

TOUSSAINT, M.:
– *Du temps et de l'énonciation*, „Langages", nr. 70, Paris, juin 1983

TRAVERSO, Véronique:
– *Gestion des échanges dans la conversation à trois participants*, în C. Kerbrat - Orecchioni et C. Plantin (éds.), *Le trilogue*, Presse Universitaire de Lyon, 1995

TREVISSE, Anne:
– *Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones*, în „Encrages", Université de Paris VIII, 1979

TUȚESCU, Mariana:
– *L'Argumentation*, Universitatea Bucureşti, 1986

ȚURLAN, Valentin:
– *Lingvistică generală*, Universitatea „Dunărea de Jos", Galaţi, 1981

URBAIN, J. - D.:
– *Idéologues et Polylogues. Pour une sémiotique de l'énonciation*, „Nouveaux Actes Sémiotiques", 14, 1991

VAN DIJK, Teun A.:
– *Études du discours et enseignement*, în: „Linguistique et enseignement des langues", Presses Universitaires de Lyon, 1980
– *Les textes de l'enfermement*, communication au „Colloque sur l'enfermement", organisé par la „Maison Descartes", Amsterdam, 1979

VANDERVEKEN, Daniel:
– *Les actes de discours. Essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*, „Pierre Mardaga", Bruxelles, 1988

VANOYE, Francis:
– *Fonctions du langage et pédagogie de la communication*, „Pratiques", nr. 40, 1983

VERON, E.:
– *La sémiosis et son monde. Introduction: de l'usage ordinaire et de la référence*, „Langages", nr. 58, Paris, juin 1980

VIGNER, Gérard; Alix Martin:
– *Le Français technique*, „Hachette - Larousse", Paris, 1976

VION, Robert:
– *La communication verbale. Analyse des interactions*, „Hachette", Paris, 1992

WINKIN, Y.:
– *La nouvelle communication*, Les Éditions du Seuil, Paris, 1981

WITKO - COMMEAU, Agnès:
– *Du trilogue dans le polylogue*, în: Catherine Kerbrat - Orecchioni et Christian Plantin (éds.), *Le trilogue*, Université de Lyon 2, 1995

Scanned with OKEN Scanner

POSTFAȚĂ

1. Din perspectiva unei literaturi ce întruneşte peste 200 de autori – dintre care cei francofoni în proporţie de aproape 73 %, cei anglo-saxoni în proporţie de circa 15 %, şi cei români în proporţie de aproximativ 11 % – şi însumînd peste 200 de titluri – dintre care aproximativ 73 % în franceză, circa 14 % în română, iar în jur de 12 % în engleză – d-na lector univ. Angelica Liacu, promotor devotat al limbii şi literaturii franceze în învăţămîntul preuniversitar, iar din 1991 cadru didactic la catedra de Limbi străine, aferentă Facultăţii de Litere a Universităţii „Dunărea de Jos" din Galaţi, îşi propune – şi într-o măsură semnificativă reuşeşte – să înfăţişeze o disciplină relativ-recentă din ansamblul luxuriant al ştiinţelor limbajului. Este vorba de *analiza discursului*.

2. Sintagma de care dau seamă preocupările autoarei nefiind întru totul inedită, la apropierea ei (sub cauţiunea unor cercetători francezi precum Catherine Kerbrat - Orecchioni, Dominique Maingueneau, Jean - Jacques Courtine, Michel Pécheux şi colaboratorii, Eddy Roulet şi colaboratorii) concură un şir de deplasări ale interesului: dinspre *limbă*, spre *limbaj*; dinspre *enunţiator*, spre *locutor* şi *interlocutor*; dinspre *text*, spre *discurs* şi spre *interdiscurs*; dinspre *context*, spre *cotext* şi aşa mai departe. Cum însuşi *textul* este folosit, deseori, în accepţia de *discurs*, ca *„practică semnificantă"*, ori ca *„produs al strategiilor discursive"*, iar *discursul* are el însuşi şi o accepţie substanţială, ca hiperenunţ cu proprietăţi textuale, urmează să acceptăm că noua disciplină se centrează pe situaţiile *de comunicare* şi *de interlocuţie*, în orizontul conceptelor de *„proces discursiv"* şi de *„formaţiune discursivă"*, de *„discurs transvers"* sau *„interdiscurs"*, de *„proiect discursiv"* etc., numitorul comun al acestora fiind ideea de *interacţiune*.

3. În acord cu Jean Dubois, autoarea cărţii socoteşte că *analiza discursului*, aşa cum era ea concepută în Franţa, la sfîrşitul anilor 60' din veacul trecut, se supune mai multor exigenţe, printre care aceea a *constituirii* şi a *delimitării* spaţiului discursiv, cea a *perfectării unei proceduri de semnalare a raporturilor intratextuale*, ori cea a *punerii*

Scanned with OKEN Scanner

în evidenţă a relaţiilor dintre fenomenele lingvistice şi fenomenele din afara limbii. Prin aceasta, *analiza discursului* se dovedeşte o parte a *lingvisticii interacţionale* şi *conversaţionale*.

4. Ca modalitate de aprofundare a textelor din punctul de vedere al producerii şi al poziţionării lor în cîmpul discursiv, noua disciplină lingvistică se află la concurenţă: cu *retorica*; cu *sociologia* şi cu *sociolingvistica*; cu *etnologia* şi cu *etnometodologia lingvistică*; cu *psihologia*, cu *psiholingvistica* şi cu *psihanaliza*; cu *istoria* şi cu *antropologia* etc. Prin jocul disocierilor orchestrat la scara întregii expuneri, aceeaşi paradigmă aspiră la identitate prin raportări la *teoria textului* şi la *lingvistica textuală*, la *analiza conversaţională* şi la *teoria acţiunii conversaţionale*, la *teoria actelor de vorbire* şi la *pragmatica* reconsiderată într-o astfel de perspectivă interacţionalistă.

5. Inclusiv prin bibliografia desfăşurată la sfîrşitul cărţii, autoarea sporeşte spectrul învecinărilor *analizei discursive* cu un şir de discipline mai mult sau mai puţin relevante, printre care se includ: *lingvistica interacţională*, *semantica lingvistică* şi *semanaliza*, *proxematica*, *semiolingvistica*, *stilistica*, *estetica* în orizontul creaţiei verbale, *filosofia limbajului*, *etologia*, *hermeneutica* şi încă multe altele.

6. Din referenţialul cercetării în atenţie lipseşte, însă, numele lui Charles Sanders Peirce, deşi acestuia i se datorează – în egală măsură – perspectiva cea mai largă asupra comunicării în chip de proces multiplu-determinabil şi concepţia atotcuprinzătoare asupra *semioticii* ca supraştiinţă ce înglobează străvechile componente ale *trivium*-ului sermocinal: *sintaxa* (altfel spus: *gramatica speculativă*), *semantica* (sau *logica* propriu-zisă) şi *pragmatica* (sub chipul *retoricii pure*).

Cît îl priveşte pe Charles Morris, continuatorul lui Peirce în direcţia ştiinţei despre semioză, acesta figurează la subsolul expunerii şi în bibliografia finală, dar ideile sale meritau o mai accentuată punere în valoare, pe linia de preocupări ce va conduce la teoria actelor de limbaj, cît şi în legătură cu analiza intrinsecă a discursului, ca noţiune recurentă şi riguros-clasificabilă în raport cu tipul dominant de *ascriptori*, suportînd, la rîndu-i, caracterizarea cvadruplă din punctul de vedere al modului de semnificare şi din cel al modului de utilizare a expresiilor lingvistice.

Scanned with OKEN Scanner

7. La un recurs mai consistent ne-am fi așteptat în cazul logicii „situaționale", avînd în vedere exploatarea elegantă pe care i-a asigurat-o paradigmei hexadice Sofia Dima, în cazul lecturii ca act de interpretare, și chiar modul fraudulos în care s-a folosit de modelul în atenție o slujitoare a științelor educației din centrul universitar București, într-un volum despre receptarea operei de artă, apărut la Editura „Polirom", în 2001.

8. Să ne grăbim, însă, cu precizarea că *analiza discursului* este prezentată de autoare cu intenția de a penetra *practica didactică* la orele de *limbi străine*. Discursul didactic sub chipul discursului *specializat* și al discursului *de specialitate*, ca *proces dinamic* și ca *demers interacțional* – mai exact: funcționarea discursului didactic și a metadiscursului aferent în cazul didacticii limbii franceze ca limbă străină – sînt urmărite de autoare de-a lungul a 5 capitole, ce acoperă circa 80 % din desfășurarea expunerii, în raport cu *situațiile de comunicare*, cu *structura interacțiunii conversaționale* și cu *relațiile interpersonale* dintre actorii scenariului didactic. În centrul atenției stau: ☞ (1) relația dintre *social* și *individual* în planul comunicării; ☞ (2) participanții la interacțiunea verbală și rolul acestora în cadrul clasei de limbi străine; ☞ (3) delimitarea și ordonarea genurilor de interacțiune, în cazul antreprizei formative de tip școlar și educațional; ☞ (4) nivelurile de analiză a interacțiunii și de gestionare a „luărilor de cuvînt"; ☞ (5) inventarul principalelor categorii de „plaseme" sau „taxeme", ca indicatori de poziție pentru participanții la demersul comunicativ. Prezentarea acestora din urmă urmează distincția dintre *verbal* și *non-verbal*, ca și pe cea dintre *conținutul* și *structura* interacțiunii didactice.

9. În jocul ajustărilor reciproce, prin care d-na Angelica Liacu se slujește de numeroase preocupări în zona de contact a foarte multor discipline sermocinale pentru a adapta cadrul de referință și instrumentarul analizei „funcționale" la un tip anume de interacțiune discursivă și pentru a o asimila pe aceasta din urmă în țesătura de prezumții și principii cu rol de paradigmă – mai pe scurt, în strădania lăudabilă de a parcurge în ambele sensuri spațiul dintre teorie și faptele explorate – sînt de consemnat și inevitabile disonanțe. Sub o notă de exces ne apar – pe de altă parte – utilizările fără nici o rezervă ale unor termeni hiper-relaționali

Scanned with OKEN Scanner

din literatura în vogă, precum *„intervorbire"* şi *„interlimbaj"*, nu tocmai afini cu sintagme doar aparent-oximoronice, de tipul *„lingvisticii non-limbajului"*, ori al *„lingvisticii vorbirii"*.

10. În cazul unor eventuale reconfigurări ale textului, sugerăm autoarei o minimă deschidere spre neoretorica logico-filosofică, preocupată de „cîmpurile argumentării", ca şi spre retorica generală, promovată dinspre lingvistică şi disciplinele strîns-înrudite cu aceasta; de asemenea, îi propunem autoarei o aplecare mai atentă asupra teoriei despre actul didactic ca formă de intervenţie cognitivă, schiţată de către Albert Morf sub impresia logicii naturale procesate cu rîvnă de membri ai Centrului de Cercetări Semiologice, de la Universitatea din Neuchâtel.

11. Pentru paşi şi mai avansaţi pe linia interdisciplinarităţii, s-ar cuveni măcar şi pasagere corelaţii: ☞ (1) între „lingvistica locurilor" (de care se face vorbire la paginile 52, 165 etc.) şi „logica poziţiilor" schiţată de Nicholas Rescher prin analogie cu logica temporală; ☞ (2) între *textul* ca ansamblu de secvenţe discursive (la care autoarea face referinţe încă de la pagina 16) şi *discursul* ca ansamblu neomogen de ascriptori, în concepţia lui Charles Morris; ☞ (3) între viziunea lui Michel Foucault despre „formaţiile discursive" şi străvechea teorie a *genurilor oratorice*, acomodată de Chaïm Perelman la nevoile contemporaneităţii, prin teoria *cîmpurilor argumentative*.

12. Cele cîteva sugestii şi observaţiile în ansamblu nu fac decît să sublinieze caracterul incitant al problematicii înfăţişate şi orizontul dialogal în care autoarea şi-a desfăşurat întregul demers. Este clar că şcoala ieşeană de translingvistică şi de semiologie, impusă pe parcursul cîtorva decenii de prof. dr. Maria Carpov, cîştigă, o dată cu cartea d-nei Angelica Vâlcu, un nume de referinţă şi un făgaş pentru noi contribuţii.

Iaşi, septembrie 2003

PETRU IOAN

Scanned with OKEN Scanner

INDEXUL NUMELOR PROPRII

A

Adam, Jean - Michel: pp. 22, 24 - 28, 37, 41, 44, 45, 47, 48 - 51, 130, 154, 191
Alber, Jean - Luc: pp. 80, 90, 91, 94, 101, 102, 191
Albert, Marie - Claude: pp. 43, 191
Allen, D. E.: p. 185
André - Larochebouvy, Danielle: pp. 70 - 72, 77 - 79, 84, 85, 104, 114, 122, 134, 191
Anscombre, Jean - Claude: pp. 9, 191
Anzieu, Didier: p. 191
Arditty, Jo: pp. 64, 68, 191
Auchelin, Antoine: pp. 115, 198, 200
Austin, John Langshaw: pp. 9, 115, 184, 191

B

Bahtin, Mihail: pp. 16, 20, 21, 23, 28, 29, 47, 104, 189, 191
Bally, Charles: p. 37
Bange, Pierre: pp. 81, 102, 134, 135, 137 - 139, 141, 147, 191
Barthes, Roland: pp. 32, 191
Bateson, Gregory: pp. 5, 11, 167
Baylon, Christian: pp. 75, 77, 96, 99, 108, 168, 170, 171, 192
Beels, C. Christian: pp. 167, 192
Benveniste, Émile: pp. 22, 26, 32, 49, 117, 192
Bernard, Victorri: p. 192
Berrendonner, Alain: pp. 62, 192
Billon, Jean Luc: pp. 95, 97, 199
Birdwhistell, Ray: pp. 5, 11, 167, 170, 197
Blanchet, Alain: pp. 104, 192
Boltanski, Luc: p. 192
Borel, Marie - Jeanne: pp. 117, 192
Botez, Aurora: pp. 96, 100, 192
Bouchard, Robert: pp. 181, 192
Bourdieu, Pierre: pp. 55, 192
Brassac, Christian: p. 192
Bronckart, Jean - Paul: pp. 18, 188, 192
Brossard, Antoine: pp. 177, 193
Brousseau, Guy: pp. 73, 192

C

Caillois, Roger: pp. 132, 192
Cape, J.: p. 171
Caplow, T.: pp. 79, 193
Carpov, Maria: pp. 2, 10, 14, 24, 193, 206
Carroll, Lewis: p. 93
Cendrars, Blaise: pp. 22
Cerquiglini, B.: pp. 11, 193
Certeau, Michel de: pp. 55, 56, 193
Char, René: p. 22
Charaudeau, Patrick: pp. 6, 9, 27, 38 - 42, 45, 46, 51, 65, 149, 150, 155, 193
Charolles, Michel: pp. 102, 193
Chiţoran, Dumitru: p. 193
Chomski, Noam: pp. 11, 67, 193
Cicurel, Francine: pp. 153, 154, 157, 162, 193
Ciurel, Mariana: pp. 100, 192
Ciurel, Mihai: p. 96
Colletta, J. M.: p. 193
Coquet, Jean - Claude: p. 193
Cornilescu, Alexandra: p. 193
Cosnier, Jacques: pp. 120, 134, 169, 170, 177, 181, 192, 193, 195
Coste, Daniel: pp. 59, 195
Coşeriu, Eugeniu: p. 193
Coteanu, Ion: pp. 23, 193
Coulon, A.: pp. 103, 193
Courtillon, Janine: pp. 30, 194
Courtine, Jean - Jacques: pp. 31, 35, 194, 203
Culioli, A.: p. 194

D

Dannequin, Claudine: pp. 185, 194
Delledale, Gérard: p. 194
Delsol, A.: p. 198

Scanned with OKEN Scanner

Descotes, Michel: pp. 51, 151, 152, 194
Develotte, Ch.: p. 194
Dima, Sofia: p. 205
Dimitriu, Corneliu: p. 194
Dolz, Joaquim: pp. 28, 29, 194
Dospinescu, Vasile: p. 194
Dubois, Jean: pp. 18, 19, 194, 203
Ducrot, Oswald: pp. 9, 23, 24, 115, 157, 191, 194
Duchaigne, R.: p. 198

E

Eco, Umberto: p. 194
Edmonson, Weil: pp. 122, 194
Eggs, E.: p. 194

F

Fabre, Paul: pp. 96, 99, 192
Ferguson, N.: pp. 180, 194
Filliettaz, Laurent: pp. 130, 201
Flahault, François: pp. 76 , 194
Fodor, J. A.: p. 195
Foucault, Michel; pp. 16, 21, 33, 34, 52, 53, 195, 206
François, F.: pp. 64, 195
François, Fréderic: p. 46
Frâncu, Constantin: p. 195
Fuchs, Catherine: pp. 34 - 36, 93, 192, 195, 199
Fugier, H.: pp. 80, 81, 200

G

Gaborieau, Hubert: pp. 95, 97, 199
Galatolo, R.: pp. 195
Galisson, Robert: pp. 59, 195
Gardes - Madray, Françoise, p. 195
Garfinkel, H.: pp. 5, 11
Gaulmin, Marie-Madeleine de: pp. 170, 195
Gălăţanu, Olga: pp. 57, 195
Gelas, N.: pp. 120, 195
Genette, Gérard: p. 195
Germain, Claude: pp. 71, 72, 195
Goffman, Erving: pp. 5, 7, 9, 11, 67, 74, 86, 104, 106, 113, 115, 116, 123, 125, 136, 149, 162, 167, 178, 185, 195
Goldberg, J. A.: pp. 180, 195
Golopenţia - Eretescu, Sanda: pp. 87, 120, 195
Greimas, Algirdas - Julien: pp. 6, 66
Grésillon, Almuth: pp. 36, 199
Grice, Herbert Paul: pp. 9, 90, 91, 109, 116, 195
Grize, Jean - Blaise: pp. 68, 117, 130, 186, 192, 195, 199
Grobet, Anne: pp. 130, 201
Guellouz, Suzanne: p. 196
Guespin, Louis: pp. 31, 196
Guilbert, Louis: p. 56
Gülich, Elisabeth: pp. 70, 101, 102, 196
Gumperz, J.: pp. 5, 9, 11, 82, 201
Guy, R. F.: p. 185

H

Habermas, Jürgen: pp. 7, 67, 76, 196
Hagstrom, O.: p. 55
Hall, Edward T.: pp. 5, 11, 171, 172, 196
Halliday, M. A. K.: pp. 25, 196
Halté, J. F.: pp. 148, 196
Hammad, Manar: p. 196
Hannoun, H.: pp. 151, 152, 196
Harris, Zellig: pp. 31, 32, 196
Hasan, R.: pp. 25, 196
Heddesheimer, C.: pp. 135, 196
Henry, Paul: pp. 35, 36, 199
Hjemslev, Louis: p. 165
Hudelot, C.: pp. 156, 196
Hundsnurscher, F.: pp. 117, 196
Hymes, D.: pp. 9, 11, 82, 201

I

Ioan, Petru: pp. 2, 9, 14, 58, 61, 78, 148, 184, 186, 193, 196, 206
Irimia, Dumitru: p. 196
Ivanciu, Nina: pp. 20, 196

J

Jacques, Francis: pp. 7, 67, 197
Jakobovitz, X.: pp. 195, 202
Jakobson, Roman: pp. 9, 11, 26, 75, 93, 140, 148, 149, 197
Jakson, D.: p. 167
Jefferson, Gail: pp. 85, 116, 122, 134, 137, 197

K

Kerbrat - Orecchioni, Catherine: pp. 7, 8, 26, 70, 78, 79, 85 - 87, 93, 102, 104, 105, 107, 117, 118, 120, 122, 125,

Scanned with OKEN Scanner

CUPRINS

CUVÎNT ÎNAINTE 5

INTRODUCERE 11

1. ÎN CĂUTAREA UNEI DEFINIȚII PENTRU ANALIZA DISCURSULUI 15

1.1 ANALIZA DISCURSIVĂ, O DISCIPLINĂ ETEROGENĂ 17

1.2. UN PROIECT DE ANALIZĂ A DISCURSULUI 18

1.3. TEXT ȘI DISCURS. DE LA DISCURS, LA TEXT 20

1.4. TENTATIVE TIPOLOGICE ÎN LUMEA TEXTULUI ȘI A TEXTUALITĂȚII 25

1.5. RELAȚIA ANALIZEI DISCURSIVE CU LINGVISTICA 30

1.6. TENDINȚE ÎN LINGVISTICA TEXTUALĂ ȘI ÎN CEA DISCURSIVĂ 31

2. TIPURI DE TEXT ȘI MODURI DE ORGANIZARE DISCURSIVĂ 37

2.1. TIPURI DE TEXTE ÎN RAPORT CU TIPURILE DE SECVENȚE DISCURSIVE 43

2.2. TEXTUL CA O CONFIGURAȚIE DE SECVENȚE 47

2.3. O PRACTICĂ DISCURSIVĂ 52

3. DISCURS ȘTIINȚIFIC VERSUS DISCURS SPECIALIZAT 55

3.1. DISCURS SPECIALIZAT ȘI DISCURS DE SPECIALITATE 57

3.2. DISCURS DIDACTIC ȘI DISCURS AL DIDACTICII 62

4. STRUCTURA EXTERNĂ A INTERACȚIUNILOR. CADRUL EXTERIOR AL INTERACȚIUNILOR VERBALE ... 67

4.1. SITUAȚIA DE COMUNICARE 70

4.2. RELAȚIA DINTRE SOCIAL ȘI INDIVIDUAL ÎN PLANUL COMUNICĂRII 74

4.3. CONCEPTUL DE „STATUT“ ȘI CEL DE „ROL“ 75

Scanned with OKEN Scanner

4.4. PARTICIPANȚII LA INTERACȚIUNE 77
4.5. CODUL 89
5. STRUCTURA INTERNĂ A INTERACȚIUNILOR 103
5.1. PRECIZĂRI ASUPRA INTERACȚIONISMULUI 103
5.2. STRUCTURAREA INTERACȚIUNILOR 103
5.3. NIVELURI DE ANALIZĂ A INTERACȚIUNII 115
5.4. GESTIONAREA „LUĂRILOR DE CUVÂNT" 133
6. CONSTRUIREA RELAȚIEI INTERPERSONALE 147
6.1. RELAȚIA INTERPERSONALĂ – APRECIERI PRELIMINARE 147
6.2. ROLURILE ÎN CADRUL CLASEI 148
6.3. OBLIGAȚIILE ROLULUI DE PROFESOR 152
6.4. POZIȚIA INTERACȚIONALĂ A PROFESORULUI 154
6.5. ROLUL INTERACȚIONAL ÎNDEPLINIT DE CĂTRE ELEV 161
6.6. TAXEMELE LA NIVELUL COMUNICĂRII NON-VERBALE 166
6.7. TAXEMELE LA NIVELUL COMUNICĂRII PRIN SPAȚIU 171
6.8. TAXEMELE LA NIVELUL COMUNICĂRII PRIN IMAGINI 172
7. INTERACȚIUNEA CU DOMINANTĂ VERBALĂ 177
7.1. TAXEMELE VERBALE LA NIVELUL STRUCTURII INTERACȚIUNII 180
7.2. TAXEMELE LA NIVELUL CONȚINUTULUI INTERACȚIUNII 182
7.3. TAXEMELE LA NIVELUL DIVERSELOR ACTE DE LIMBAJ 183
CONCLUZII 187
BIBLIOGRAFIE 191
POSTFAȚĂ 203
INDEX 207
CUPRINS 211

Scanned with OKEN Scanner

După ce a detronat privilegiul locutorului, sau al auditoriului ideal promovat de către Noam Chomski, analiza discursului şi-a declarat interesul pentru interlocutor şi pentru condiţiile de producere a discursului său, adică pentru contextul psihologic, social, cultural şi economic care justifică necesitatea de a comunica cu celălalt şi determină modul de comunicare utilizat.

În cercetarea noastră, am plecat de la schema clasică a lui Roman Jakobson, în care comunicarea este considerată ca proces prin care emiţătorul transmite un mesaj receptorului.

Am considerat, însă, că este foarte important să insistăm asupra faptului că activitatea de comunicare este de natură interactivă, adică emiţătorul şi receptorul sînt doi agenţi sociali care acţionează unul asupra altuia printr-un act individual de folosire a limbii. Astfel se justifică deschiderea spre "noua comunicare", un concept cu încărcătură metodologică şi epistemologică, dezvoltat începînd cu anii '50 ai veacului trecut, de antropologi (precum Gregory Bateson, Edward T. Hall, Ray Birdwhistell, Bronislaw Malinowski şi alţii), de sociologi (precum Erving Goffman, sau J. Sigmann), de etnografi ai comunicării (între care J. Gumperz şi D. H. Hymes) şi de etnometodologi, între aceştia numărîndu-se Harvey Sacks, H. Garfinkel, Emmanuel Schegloff şi alţii.

Scanned with OKEN Scanner